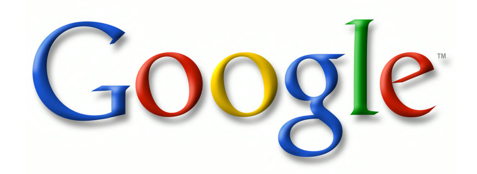
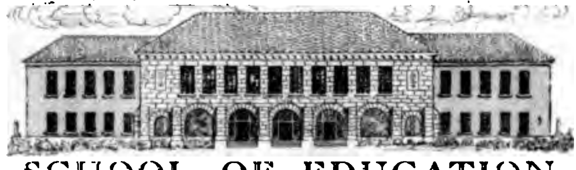
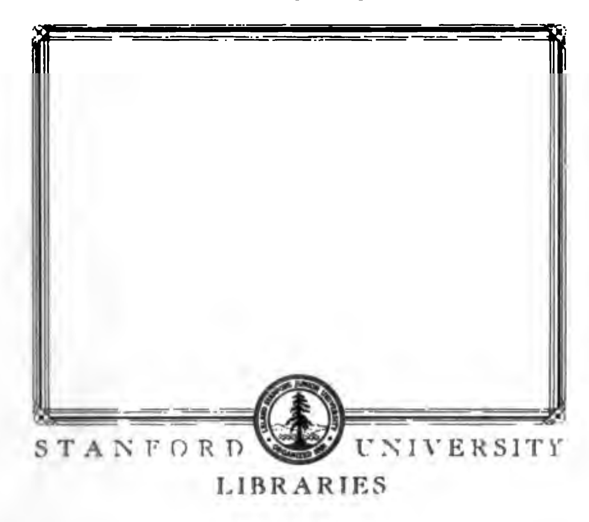
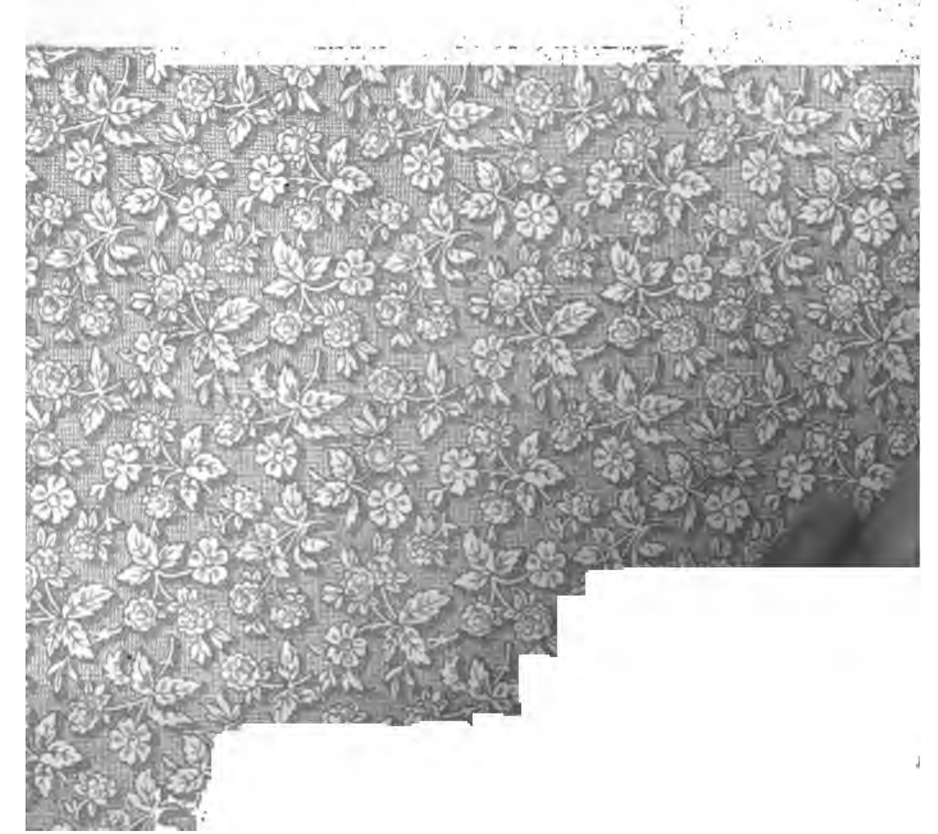
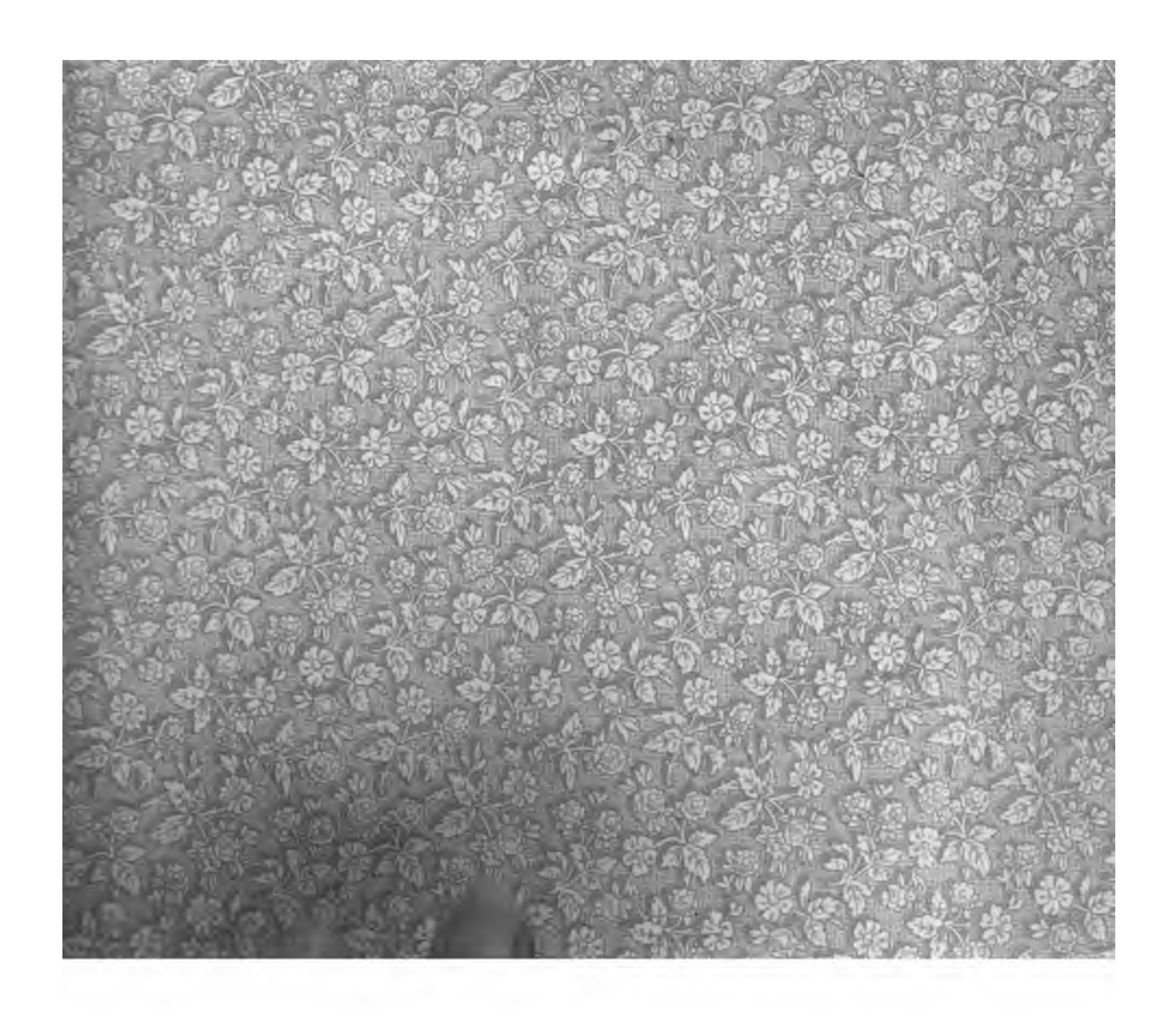



For Reference
[redacted]









Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

VII

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

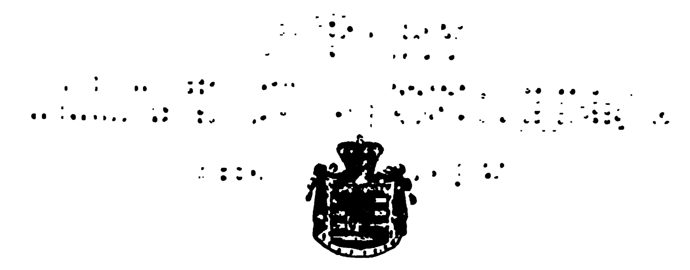
von

W. Rein
Jena

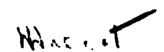
Zweite Auflage

7. Band

Prinzenerziehung — Schulberichte



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



Inhaltsverzeichnis





Prinzenerziehung

1. Vorbemerkung. 2. Ziel. 3. Mittel. 4. Gefahren und Schwierigkeiten.

1. Vorbemerkung. Ausgeschieden aus dem Folgenden ist nach Möglichkeit alles, was Prinzenerziehung mit der bürgerlichen Erziehung gemeinsam hat und was daher unter anderen Stichworten zur Behandlung gekommen ist. Es wird in drei Abschnitten von den besonderen Zielen, den besonderen Mitteln und den besonderen Gefahren der Prinzenerziehung gesprochen.

Über den Wert, den diese Auseinandersetzungen beanspruchen dürfen, mufs vorausgeschickt werden, dafs vielleicht kein *zweiter* Artikel in diesem Werke ebensowenig Recht und Hoffnung auf Allgemeingültigkeit haben mag, wie der vorliegende. Das beruht in der Eigenart des Gegenstandes: der Kundigste wird über ihn immer nur eine sehr begrenzte Kenntnis besitzen. Jede Prinzenerziehung umhüllt sich — und nicht ohne triftigen Grund — mit dem Schleier der Verschwiegenheit, und selbst wenn der verhältnismäfsig seltene Fall eintritt, dafs sich Genossen dieses Amtes im Leben begegnen, werden sie ihre Erfahrungen nur mit gröfster Zurückhaltung und die lehrreichsten gar nicht austauschen. Somit ist jeder Prinzenerzieher in Gefahr, entweder seinen Erfahrungen eine übertriebene allgemeine Bedeutung beizulegen, oder umgekehrt dieselben als rein singulär anzusehen. Die einzige Möglichkeit, dieser Gefahr zu entgehen, ist, sich ihrer voll bewufst sein.

2. Ziel. Wenn es das Ziel jeglicher Erziehung ist, den Zögling mit den Waffen auszurüsten, die er einmal benötigen wird, um von seiner Stelle aus den Kampf ums Dasein siegreich für sich und segensvoll für die Allgemeinheit zu führen, so ist Prinzenerziehung gegenüber den meisten anderen Erziehungsweisen in der bevorzugten Lage, die Stelle genau anzugeben, die das Leben dem Zögling einmal anweisen wird. Der jüngere Sohn eines Fürstenhauses ist beispielsweise von vornherein für die Soldatenlaufbahn bestimmt, ja man kann gemäfs einer alten Überlieferung bereits das Regiment bezeichnen, unter dessen besonderen und wohlbekannten Garnisonsverhältnissen seine ersten militärischen Jahre verlaufen werden. In früheren Zeiten kam für Prinzen aufser der diplomatischen Karriere kaum noch eine dritte in Betracht und selbst diese stand besonders in dem kriegerfüllten 18. Jahrhundert durchaus in zweiter Linie. Heutzutage, wo die Scheidewände der Stände von unten nach oben, nicht minder aber auch von oben nach unten gewaltsam gesprengt werden, ist die Zahl der Gebiete, auf denen ein nicht zur Regierung gelangender Prinz seine Kräfte, und nicht nur dilettantenhaft betätigen kann, bedeutend

gewachsen. Künstler und Wissenschafter sind Träger fürstlicher Namen, und auch die Erzieher haben einen Kollegen unter den Fürsten, der, nur dem eigenen Triebe gehorchend, sich zum Leiter einer kleinen Pensionsanstalt gemacht hat. Immerhin bleiben dies aber Ausnahmefälle, die unter der grofsen Zahl Prinzen verschwinden, und immer noch wird für die jüngeren Söhne eines regierenden Hauses die militärische Laufbahn die angemessenste sein, sowohl was die Interessen des ganzen Fürstenhauses, wie die ererbten Gaben des Einzelnen anbelangt. Das wird sich eine Prinzenerziehung auch immer vor Augen zu halten und alles nach Möglichkeit zu vermeiden und aus dem Wege zu räumen haben, was von diesem Ziele abführen könnte. Es gibt auch noch eine andere, höchst ernsthafte Erwägung, deren Anregung, wie allgemein bekannt, Ereignisse unserer Tage ergeben. Auch der jüngere Sohn eines fürstlichen Hauses kann zur Regierung kommen, oder wenn nicht er, so seine Kinder. Läfst es nun eine übermäfsig frei gesonnene Erziehung zu, dafs die nicht militärischen und nicht politischen Interessen des betreffenden Prinzen, also künstlerische oder wissenschaftliche, mehr und mehr, schliefslich sogar vollständig in den Vordergrund treten, dafs der Prinz durchaus den anscheinend engeren Anschauungen seines Geburtsstandes entwächst und in diejenigen eines anderen Standes hineinwächst, der von weniger zahlreichen und strengen Bedingungen umgeben ist, so kann daraus eines Tages eine sehr bedenkliche Sachlage entstehen, die nicht nur etwa die Interessen des fürstlichen Hauses, sondern auch die mit ihnen naturgemäfs verknüpften des Landes in Frage stellt. Während also die bürgerliche Erziehung eine besondere Anlage eines Zöglings mit Freude begrüfst und mit Absicht ausbildet und grofszieht, hat die Prinzenerziehung, falls eine solche Anlage sich zeigt, nie zu vergessen, dafs aus derselben höchstens eine Nebenbeschäftigung erwachsen darf. Wenn aber schliefslich auch dem bekannten Worte, dafs unter Thronen und Kronen manches Talent begraben liege, die Geltung nicht abgesprochen werden soll, so wird doch in den weitaus meisten Fällen Vererbung und Beispiel Fürstensöhne auf eine Laufbahn hinweisen, die den Interessen ihres Standes nicht zuwider läuft.

Etwas schärfer noch spitzt sich diese Frage bei dem ältesten Sohne eines regierenden Hauses zu. Für seine Zukunft ist nur die eine Möglichkeit gegeben, dafs er in dem Lande seiner Väter die Regierung eines Tages übernimmt. Nur der Tod oder gewisse Krankheiten können dies verhindern. Von dieser zukünftigen Stellung des Prinzen sollte derjenige, der mit seiner Erziehung betraut ist, eine möglichst genaue Vorstellung haben, die er aus einem Studium der Geschichte des Landes und seiner Regenten sowie der augenblicklich zu Recht bestehenden Verfassung gewinnen kann. Nicht als ob schon in sehr frühen Jahren eine direkte Vorbereitung durch einen besonderen Unterricht stattfinden müfste; im Gegenteil wird man sich mehr Erfolg von der gleichsam unabsichtlichen, dem Zögling unbewufsten Einwirkung versprechen können. Sie allein wird auch im stande sein, dem Zögling seine Stellung, in die er ohne Wahl und Besinnen hineingezwungen ist, mehr in dem Lichte einer solchen hinzustellen, die er, wenn ihm der freie Entschlufs gelassen wäre, auch aus eigenem Antriebe als seinen Gaben und Interessen entsprechend gewählt haben würde.

Was nun die intellektuelle Bildung angeht, deren der Prinz einst als selbständiger Mann benötigen wird, so hat der Unterricht bis zum achtzehnten Jahre hier mehr als bei einer bürgerlichen Erziehung sich stets vor Augen zu halten, dafs es weit weniger auf die Erwerbung eines grofsen Mafses an Kenntnissen, denn auf Erziehung und Bildung der Auffassungsfähigkeit, der Kunst des selbständigen Arbeitens, des Interesses an allem Menschlichen ankommt. Sobald bei dem erwachsenen Prinzen irgend ein lebhafter Wunsch, sich über dies oder jenes zu unterrichten, vorhanden ist, wird sich der Erfüllung dieses Wunsches wenig oder gar nichts entgegenstellen. Er wird ohne weiteres an die besten Quellen gehen und sie sich weit ausgiebiger und bequemer zu Nutzen machen können, als andere Sterbliche. Die wesentliche Aufgabe der Erziehung bleibt also die Erweckung des Durstes nach Kenntnis

und Einblick in alle Betätigungen des menschlichen Geistes. Ob beispielsweise ein Prinz in seinem achtzehnten Jahre im stande ist, tadellos französisch und englisch zu schreiben und zu sprechen, oder nicht, ist — wenn es auch heute meistens angestrebt wird — ziemlich gleichgültig: eine Reise nach Frankreich und England wird sicherlich diesen Mangel noch ausgleichen. Wesentlich aber ist, ob es der Erziehung gelungen ist, dem Prinzen ein Interesse für all das Lehrreiche beizubringen, was er auf einer solchen Reise sehen kann, ob er die Verkehrswege und Verkehrsanstalten mit richtig wägendem Blick anschauen, ob er den Äufserungen von Handel und Verkehr ein wirkliches Interesse entgegenbringen wird, ob die Dinge und Menschen, die an ihm vorüberziehen, nachhaltige und wohlgeordnete Eindrücke in ihm zurücklassen werden, ob er mit einem Wort in den Jahren, die dem Schulalter entsprechen, schauen und fragen gelernt haben wird. Von den besonderen, dafür zur Verfügung stehenden Mitteln soll nachher die Rede sein. Hier haben wir noch eine Frage zu erörtern, welche durch die gärenden Zustände unseres Bildungswesens nahe gelegt wird: Welcher Art sollen die Kenntnisse sein, die dem Prinzen in dem sog. Schulalter dargeboten werden und wie hat sich die Prinzenerziehung in dem unter den Schlagwörtern Humanismus und Realismus, klassische und nationale Erziehung entbrannten Kampfe zu stellen? Vielleicht ist die Zeit nicht gar zu fern, wo man über diese Frage hinaus ist. Augenblicklich ist sie für die Prinzenerziehung brennend und wird wohl auch je nach den individuellen Erfahrungen der fürstlichen Väter und den Anschauungen ihrer jeweiligen Ratgeber in sehr verschiedener Weise beantwortet werden. Als allgemeiner Grundsatz darf wohl aufgestellt werden, dafs die Prinzenerziehung in der Wahl ihrer Unterrichtsgegenstände weit gebundener ist, als man anzunehmen geneigt sein sollte, und nur in Art und Reihenfolge ihrer Darbietung freiere Hand hat. Die wissenschaftliche Bildung, deren Erreichung das Ziel der Prinzenerziehung zu sein hat, wird sich durchaus in keinem wesentlichen Stücke von der Durchschnittsbildung der höheren Stände unterscheiden dürfen, wenn der einstige Regent nicht vielen Dingen verständnislos und ratlos gegenüberstehen soll, sie wird heute darum noch eine humanistische sein müssen, d. h. die klassischen Sprachen und die Kenntnis der klassischen Welt umfassen, die Bildung derjenigen Männer sein müssen, die einst dem Regenten ratend und leitend zur Seite stehen werden. Die Prinzenerziehung wird nicht ungestraft vergessen dürfen, dafs zu einem vollständigen Verständnis unserer Zeit die Kenntnis der Wurzeln unserer Bildung unerläfslich ist. Einem hervorragenden Vertreter der Industrie mag es anstehen als Argument gegen die Unerläfslichkeit klassischer Bildung die Tatsache anzuführen, dafs er selbst eine solche nicht besitze: er hat den Erfolg für sich. Der Regent ist aber, was er ist, nicht dank irgend welcher selbsterworbener und selbsterkämpfter Fähigkeiten und Kenntnisse, hat also auch nicht das Recht, sich von irgend einer Seite der menschlichen Geistestätigkeit nichtachtend abzuwenden. Dem Privatmann ist es — um auf ein anderes Gebiet hinzudeuten — gestattet von Musik und Dichtkunst gering zu denken und sie für seine Person vollständig abzuweisen, für den Fürsten gilt nur das humani nil a me alienum puto. Also wird sich Prinzenerziehung für humanistische Bildung entscheiden, die nicht Selbstzweck ist, sondern erworben wird zum vollen Verständnis unserer Zeit.

Auch die sittliche Erziehung hat gewisse besondere Ziele zu verfolgen, einige Gesichtspunkte zu betonen, die, wenn auch für jede bürgerliche Erziehung gültig, dennoch daselbst nicht die hervorragende Rolle spielen, die ihnen die Prinzenerziehung zuweisen mufs. Wohl gibt es keine gute Charaktereigenschaft, deren Vorhandensein bei einem Fürsten nicht wünschenswert wäre, und deren Anlage die Prinzenerziehung nicht zu entwickeln hätte, doch gibt es keine Lebensstellung, welche eine gröfsere Fähigkeit der Selbstregierung im weitesten Sinne verlangte, als die Stellung eines Regierenden. Die konstitutionellen Verfassungen haben daran nur unwesentliches geändert. Auch werden diejenigen Fälle nicht die schwierigen sein, wo der irregehende Wunsch eines Regenten vor Schranken halt machen mufs, die durch

klare Bestimmungen der Verfassung gezogen sind. Aber innerhalb dieser Schranken bleibt noch ein weiter Spielraum und eine Prinzenerziehung, die mit Umsicht wirken will, wird sich nicht der geschichtlichen Anschauung verschliefsen dürfen, dafs auch heute noch das Schicksal der Länder in wesentlichsten und wichtigsten Punkten von Charakter und Gesinnung eines Fürsten abhängt. Im kleinen läfst sich die Richtigkeit dieser Auffassung wohl am besten durch den Hinweis auf kleinere Residenzstädte erläutern, von denen jeder Kenner weifs, wie sehr sie unter dem unmittelbaren Einflufs des Fürsten stehen, wie seine Leutseligkeit, seine Schlichtheit, seine Wahrheitsliebe geeignet ist, diese Tugenden zu verbreiten und zu pflegen. In fast allen heute zugänglichen Instruktionen für Prinzenerzieher, die entweder von Fürsten eigenhändig entworfen oder doch von ihnen gebilligt sind, wird darauf hingewiesen, dafs das Ziel der Prinzenerziehung vor allem sein müsse, den Prinzen eine unbeirrbare Wahrheitsliebe und eine sichere Selbständigkeit im Urteilen und Handeln einzupflanzen, indem gerade in diesen Punkten ein Fürst den gröfsten Anforderungen und Gefahren ausgesetzt sei. Haben die Gefahren seit jenen Zeiten, wo beispielsweise die ersten preufsischen Könige jene Mahnung in ihre Instruktionen aufnahmen, sich vermindert, die Anforderungen sind dieselben geblieben.

Ein besonderes Ziel endlich, das die Prinzenerziehung zu verfolgen hat, ist die Erweckung eines richtigen Standesbewufstseins, eines unbeirrbaren Gefühles für die Rechte, Pflichten und Schranken des fürstlichen Standes und einer zuverlässigen Sicherheit in dem Ausdruck dieses Gefühles. In unserer Zeit der Umwertung der Begriffe wird dies eine besonders wichtige Aufgabe sein, indem ein Fürst wohl durch nichts für seine Stellung ungeeigneter sein kann, als wenn er ein veraltetes Standesbewufstsein in dieselbe mitbringt. Ein Prinz mufs, wenn er von der Erziehung entlassen wird, das klare Bewufstsein haben, dafs auf ihm eine gröfsere Verantwortlichkeit als auf anderen Menschen ruht. Gröfser, da die Hemmungen für ihn nicht vorhanden gewesen sind, unter denen Unterricht und Erziehung sonst zu leiden haben; gröfser, da er lebenslang von allen kleinlichen, Kraft, Zeit und Laune beanspruchenden Sorgen und Nöten frei sein wird, und diese Entlastung nur den Zweck hat, seine Kraft für andere Dinge frei zu machen; gröfser, da seine Lebensführung, weithin sichtbar, notgedrungen vorbildlich in gutem oder schlechtem Sinne wirken mufs; gröfser, da sein Name ohne weiteres der Geschichte angehört und einen Beitrag zum Ruhme oder zur Schmach seiner Familie und seines Volkes liefern mufs. Ein anderes Element, als dieses des Verpflichtungsgefühles, darf schlechterdings nicht die Grundlage des Standesbewufstseins eines Prinzen ausmachen, und von ihm aus werden sich der rechte Stolz und die richtigen Ansprüche ganz von selbst entwickeln.

3. **Mittel.** Hinsichtlich der anzuwendenden Mittel ist die Prinzenerziehung scheinbar in der bevorzugten Lage, in der Beschaffung und Anwendung der besten unbeschränkt zu sein. Tatsächlich vermag sie allerdings beispielsweise die vorzüglichsten Anschauungsmittel zum Unterrichte herbeizuschaffen, sei es nun, dafs dieselben in einigen der bekannten geographischen und geschichtlichen Bilderwerke bestehen, oder dafs es sich um den Besuch irgend welcher Fabriken, Museen, historischen Stätten usw. handelt. Hier ist eher vor dem Zuviel zu warnen; denn unbenutzt in den Ecken herumstehende Bildermappen, Tellurium, Globus, Maschinenmodelle usw. können nur die Achtung vor dem Unterricht herabmindern und es verhindern, dafs die Prinzen das wichtige Gefühl erwerben, dafs mit jedem Besitz auch eine Verpflichtung verbunden ist, nämlich die Verpflichtung, ihn nützlich zu verwenden.

Aber noch ganz andere Schwierigkeiten erheben sich, sobald die Prinzenerziehung einen Plan zu entwerfen versucht, um die oben geschilderten Ziele zu erreichen. Erste Kindheit und Elementarunterricht werden, was nur die Wahl der Mittel betrifft, die wenigsten Schwierigkeiten bereiten. Man wird ganz entsprechend wie in grofsen bürgerlichen Haushalten, wo der Vater durch Berufspflichten, die Mutter durch Geselligkeit unvermeidlich viel in Anspruch genommen sind, Fremden die Aufsicht über die Kinder anvertrauen müssen, und

wie überall danach streben, Knaben tunlichst früh unter männliche Obhut zu stellen. Auch wird es kaum einem Zweifel unterliegen, dafs der Elementarunterricht im Hause erteilt wird, zumal es in der fürstlichen Residenz nicht schwer fallen kann, unter den Hof- und Staatsbeamten Unterrichtsgenossen für den oder die Prinzen zu finden. Die grofsen Schwierigkeiten beginnen in dem Augenblick, wo der betreffende Prinz Alter und Reife für die gymnasiale Sexta erreicht hat. Die mannigfachsten und verschiedensten Wege werden von diesem Zeitpunkt an eingeschlagen. Aus der Erfahrung sind dem Schreiber dieser Zeilen folgende Fälle bekannt geworden. Der älteste Prinz eines Hauses besucht das Gymnasium und ist bei einem der Lehrer desselben in Pension. Seine jüngeren Brüder leben mit einem Theologen als Erzieher an einem anderen Orte, wo sie auch ein Gymnasium besuchen. Andere Prinzen leben mit ihrem Erzieher oder mit einem militärischen Gouverneur und einem Zivilerzieher fern von der Residenz der Eltern, besuchen ein Gymnasium, oder aber nehmen nur an gewissen Unterrichtsstunden teil, oder werden vollständig privatim unterrichtet. Von anderen Prinzen ist es bekannt, dafs sie in einer der bedeutendsten Erziehungsanstalten Deutschlands Aufnahme gefunden haben. Man sieht, dafs also gegenüber der Anschauung des vorigen Jahrhunderts, die eine andere Erziehung von Prinzen als eine häusliche nicht kannte, fast allgemein das Bestreben getreten ist, den Prinzen eine öffentliche Erziehung geben zu lassen, wenn man auch über die Art, wie dieselbe zu gestalten sei, noch nicht im klaren ist. Auch der Militärgouverneur ist durchaus nicht mehr die durchgängige Regel, während man vor drei Generationen einen prinzlichen Haushalt fern von den Eltern ohne einen Militär an der Spitze für unmöglich hielt. Praktische Ratschläge, welche eine allgemeine Gültigkeit hätten, hier zu geben, ist untunlich, weil die Verhältnisse so äufserst verschieden sind und manchmal eine Wahl gar nicht gestatten. So wird ein als Gesandter im Auslande lebender Prinz, der seinen Söhnen eine deutsche Erziehung zu geben wünscht, dessen Mittel aber die Einrichtung eines gesonderten Hofhaltes für seine Söhne nicht erlauben, ohne Besinnen seine Zuflucht zu einer Pension nehmen. Sieht man aber von diesen Besonderheiten ab, so kann es nur darauf ankommen, die zwei Punkte eingehender zu beleuchten, in denen sich die moderne Prinzenerziehung von der früheren unterscheidet: die Wahl einer öffentlichen Anstalt und die Betrauung eines Gelehrten und nicht eines Militärs mit der Erziehung.

Was den ersten Punkt betrifft, so scheint es allerdings am einfachsten, humanistische Bildung auf einem Gymnasium zu suchen, das Wünschenswerte derselben einmal zugegeben. Ja es läfst sich der Fall denken, dafs Fürsten, die in der heute weit verbreiteten Weise vom Gymnasium gering denken, ihre Söhne dennoch einem solchen anvertrauen, um den Gefahren und Bedenklichkeiten zu begegnen, welche ein fortgesetzter Privat- oder Isolierunterricht mit sich bringt. Ist aus diesem oder einem anderen Grunde der Besuch eines Gymnasiums beschlossen, so gilt es natürlich, eine sorgfältige Auswahl zu treffen. Jeder Fachmann weifs, dafs die Gymnasien desselben Staates, ja derselben Stadt sehr verschieden an Wert sein können. Nur wenn der Prinzenerzieher Fachmann ist und nur nachdem er eingehend prüfend dem Unterricht einer Schule eine gewisse nicht allzu knapp zu bemessende Zeit hindurch beigewohnt hat, ist er im stande, mit einiger Sicherheit anzugeben, ob das betreffende Gymnasium den Anforderungen genügt. Es kommt zweitens aber auch darauf an, ob der Direktor der betreffenden Anstalt bereit ist, die Verantwortlichkeiten und Schwierigkeiten auf sich zu nehmen, die ihm und seiner Schule leicht aus der Aufnahme eines Prinzen erwachsen können. Jeder Direktor ist zu warnen, hierin nicht voreilig zu handeln, und jedem Leiter einer Prinzenerziehung mufs es ans Herz gelegt werden, dafs er dem Direktor gegenüber nicht den Druck ausnutzt, der immerhin in jedem Anerbieten eines Fürsten liegt, seine Söhne einer Anstalt anvertrauen zu wollen. Der Direktor ist vielleicht gesetzlich nicht in der Lage, die Aufnahme eines Prinzen in seine Anstalt zu verweigern, doch mufs ihm moralisch diese Freiheit gelassen werden und er sie zu benutzen wissen. Er darf sich nicht durch die Ver-

sicherung täuschen lassen, dafs der Prinz wie jeder andere Schüler behandelt werden sollte: der Prinz ist eben ein besonderer Schüler. Jedes Ereignis, das ihn betrifft, schlägt sofort an die hohe Glocke. Es wird einerseits in hundert Familien besprochen, deren Söhne Schulkameraden des Prinzen sind, es wird andrerseits offiziell von dem Erzieher an den Hof gemeldet und somit aktenmäfsig. Der Erzieher kann in die Lage kommen, vom Direktor einen Eingriff in das Schulleben zu verlangen und der Direktor dies nicht zurückweisen können, vorausgesetzt, dafs beide Männer rücksichtslos das Beste wollen. Es kann beispielsweise der Geschichtsunterricht — in Rücksicht auf einen Prinzen wohl der schwierigste und verantwortlichste im ganzen Schulbetrieb — in einer nicht untüchtigen aber ungeschickten Hand liegen, und der Prinzenerzieher verlangt in Anbetracht der hervorragenden Bedeutung dieses Gegenstandes die Überweisung an einen geschickteren Lehrer der Anstalt. Der Erzieher kann es für notwendig erachten, dem Unterrichte eines oder des anderen Faches dauernd beizuwohnen. Bei jedem Disziplinarfall kann es sich herausstellen, dafs der Prinz eben doch nicht wie jeder andere Schüler zu behandeln ist: Kurz, der Direktor mufs sich vergegenwärtigen, dafs er von dem Augenblick der Aufnahme des Prinzen einen nicht unwesentlichen Teil einer höchst schwierigen und verantwortungsvollen Aufgabe übernimmt.

Aus dem Gesagten erhellt, dafs die Ersprieſslichkeit des Schulbesuches für einen Prinzen von dem Zusammenwirken einer ganzen Reihe verschiedener Bedingungen abhängig ist, die sich nicht immer vereinigt finden werden. Es kommen aber noch weitere Rücksichten hinzu, die im allgemeinen und besonders, wo es sich um einen künftigen Regenten handelt, es nicht als empfehlenswert bezeichnen lassen, einen Prinzen auf eine öffentliche Schule zu schicken. Zunächst ist in Anschlag zu bringen, dafs ein Prinz bis zu dem Alter der Universitätsreife allerdings neben dem, was das Gymnasium bietet und bieten soll, noch anderes in sich aufnehmen mufs, und dafs die Prinzenerziehung, um dies ohne schädliche Überbürdung zu erreichen, nicht so leichthin auf die Vorteile des häuslichen Unterrichts verzichten darf. Ein solcher Unterschied in Umfang und Inhalt des zu Erlernenden wird sich besonders auf der Oberstufe des Geschichtsunterrichts herausstellen. Einerseits soll die Geschichte seines Landes und seiner Familie — das kann man auch in allen veröffentlichten Instruktionen lesen — dem Prinzen und besonders dem Erbprinzen in einer Ausführlichkeit vorgeführt werden, wie dies auf einer öffentlichen Schule, und sei es auch eine Schule des eigenen Landes, nimmermehr geschehen kann. Andrerseits liegt auf der Hand, dafs der dem Prinzen vertraute, seinem Herzen nahestehende Erzieher, nicht nur den Unterricht in der heimischen Geschichte, sondern den Geschichtsunterricht überhaupt weit fruchtbarer und eindringlicher gestalten kann, wenn er mit seinem Zögling in vertraulichem Zwiegespräch zusammen ist. Ebenso wird sich die wünschenswerte Grundlage für eine spätere vollkommene Beherrschung der modernen Sprachen im Privatunterricht leichter legen lassen. Endlich verlangt noch ein Punkt Berücksichtigung, der äufserst empfindlicher Natur ist und dessen hier gleich zu gebende Beleuchtung wohl nur diejenigen wenig zahlreichen Erzieher nicht in Verwunderung setzen wird, die einen genaueren Einblick in die Prinzenerziehung genommen haben: Es ist durchaus nicht von Vorteil, wenn Fürsten in dem Alter der Entwicklung allzuvielen Beurteilern ausgesetzt werden, weder für ihre eigene Entwicklung noch für das Ansehen, dessen sie einst bedürfen, um in ihrer schwierigen Stellung zu bestehen. Darüber liefs sich ein Buch von Tatsachen zusammenstellen, hier müssen einige Andeutungen genügen. Wenn man annimmt, dafs ein Prinz eine Anstalt von 500 Schülern besucht und dafs während seines Aufenthaltes dieser Schülerbestand sich nur einmal völlig erneut hat, so ist er mit 1000 Knaben zusammen gewesen, die ihm naturgemäfs alle eine besonders beobachtende Aufmerksamkeit geschenkt haben. Diese Aufmerksamkeit wird um so lebhafter werden, je weniger der Prinz zu den in jeder Beziehung tadellosen Schülern gehört, d. h. je wünschenswerter es wäre, seinen Entwicklungsgang der öffentlichen Kritik zu

entziehen. Auf der anderen Seite aber hat es auch seine Bedenklichkeiten, den Prinzen in einem noch wenig urteilsfähigen Alter zu einem eingehenderen Vergleich seiner Lage mit der anderer Knaben zu veranlassen. Es liegen historisch sehr interessante Belege dafür vor, dafs ein prinzlicher Knabe aus einem solchen Vergleiche zu keinem anderen Schlufs kommt als zu dem, dafs er es sehr viel schlechter hat, als andere Kinder. Wird er doch schon notgedrungen sich mit einer geringeren Freiheit begnügen müssen, als die Kameraden.

Alle diese Gründe lassen es im allgemeinen als ratsam erscheinen, Prinzen nicht auf ein Gymnasium zu schicken, es sei denn dafs die oben geschilderten günstigen Bedingungen sich vorfinden, dafs vor allen Dingen Direktor und Lehrer der Anstalt bereit sind, der Rücksicht auf den Prinzen einen breiten Raum zu gewähren.

Scheint aber die augenblicklich herrschende Strömung, die für Prinzen den öffentlichen Unterricht bevorzugt, im Unrecht zu sein, so ist es im Gegensatze dazu nur zu billigen, dafs man von dem Grundsatz, eine Prinzenerziehung könne nur von einem Militär geleitet werden, mehr und mehr abkommt. Es ist ja sehr wohl möglich, dafs ein Offizier, sei er nun Kadettenlehrer oder nicht, eine hervorragende erzieherische Beanlagung besitzt, wie sich eine solche in den verschiedensten Lebenskreisen vorfindet: alsdann ist es eben nicht der Offizier, den man beruft, sondern der Erzieher. Ein solcher aber wird wissen — oder wenigstens binnen kurzem einsehen — dafs die Erziehungsmittel, wie sie in der Armee und in den Kadettenanstalten angewendet werden, sich schlechterdings nicht auf die Erziehung eines einzelnen oder weniger Knaben übertragen lassen, besonders nicht, wenn dies Prinzen sind. Es ist oben bereits darauf hingewiesen worden, dafs auch noch unter heutigen Zuständen kein in verantwortlicher Stellung befindlicher Mann freier ist, als ein Fürst und dafs besonders auf rein sittlichem Gebiete es durchaus keine inhaltslose Bestimmung ist, die den Landesfürsten mit seinem Tun und Lassen nicht den bürgerlichen Gesetzen unterwirft. Die militärische Erziehung arbeitet aber unter der stillschweigenden Voraussetzung, dafs der Offizier immer unter dem Zwange eines aufser ihm liegenden, oft genug seinen inneren Anschauungen nicht entsprechenden, Gesetzes stehen wird. Nur die höchsten Stellen machen davon eine Ausnahme. Die mit Recht berühmte Selbständigkeit des deutschen Offiziers wird dadurch nicht berührt: sie liegt auf einem ganz anderen Gebiete. Gemeint ist, dafs jeder Offizier sich bewufst ist, in jedem Augenblicke nur eine begrenzte Verantwortlichkeit zu haben, die sich von ihm ausgehend nach den oberen Chargen hin erweitert. Der Fürst ist in jedem Augenblicke und mit jeder Handlung nur vor seinem Gewissen und vor seinem Gott verantwortlich, und weifs in schroffem Gegensatz zu dem vom Vorgesetzten kontrollierten Offizier, dafs ihn irdische Gerechtsame schlechterdings nicht zur Verantwortung fordern kann. Aufserdem aber ist die militärische Erziehung, wie sie uns in den Kadettenhäusern entgegentritt, eine Massenerziehung. Wenn der Kadettenlehrer individualisiert, so tut er das in keinem anderen Sinne noch anderer Weise als ein Civillehrer, und das Spezifikum militärischer Erziehung ist eben nicht darin zu suchen, dafs sie auch individualisieren kann, sondern dafs sie auf Massen berechnet sein mufs. Der auf die Minute eingerichtete Dienst, die bis auf den Centimeter peinliche Ordnung, ja selbst die dort üblichen Strafen sind vortrefflich, sobald es sich um gleichzeitige Erziehung von tausend Schülern handelt, werden aber lächerliche Pedanterie und als solche auch von dem Knaben empfunden, sobald sie auf einen einzelnen angewendet werden.

Zum Schlufs mag noch mit einem Worte der im vorigen Jahrhundert ganz allgemein verbreiteten, jetzt bis auf wenige Ausnahmen verschwundenen Unsitte gedacht werden, einem Prinzen neben seinem militärischen Gouverneur einen Franzosen oder französischen Schweizer zum Erzieher zu geben. Nichts würde heute diese Unsitte mehr begreiflich machen. Denn kein Erfahrener würde erwarten, dafs auf diese Weise die französischen Kenntnisse des Prinzen rasch zunehmen würden, und

andrerseits könnten keine französischen Kenntnisse die Gefahren aufwiegen, welche die nationale Gesinnung dadurch liefe. Wir wissen es heute, dafs ein deutscher Prinz nur von Deutschen und nur zu einem Deutschen, keinem Internationalen, erzogen werden darf.

4. Gefahren und Schwierigkeiten. Was endlich die Schwierigkeiten und Gefahren anbelangt, denen die Prinzenerziehung ausgesetzt ist, so soll auch hierbei nicht von denjenigen die Rede sein, welche sie mit allen anderen Erziehungsarten teilt, sondern eben nur von den ganz besonderen durch die eigentümlichen Verhältnisse, unter denen sie sich vollzieht, bedingten. Im allgemeinen werden sie weniger grofs und zahlreich sein, als man vielleicht geneigt sein sollte zu vermuten. Sie sind auch alle in äufseren Verhältnissen zu suchen; denn was die inneren Bedingungen betrifft, so wird der Prozentsatz begabter Knaben und vernünftigen pädagogischen Anschauungen zugänglicher Eltern in diesen höchsten Kreisen mindestens nicht geringer sein, als in anderen.

Die Hauptschwierigkeit, die sich einstellen kann, wenn auch durchaus nicht gesagt sein soll, dafs sie sich einstellen mufs, liegt darin, dafs einem prinzlichen Knaben die Notwendigkeit der Arbeit weit weniger leicht vor Augen zu führen ist, als jedem anderen. Mag er einen noch so tätigen Vater haben, die Arbeit desselben liegt auf einem Gebiete, das sich dem kindlichen Verständnis nur schwierig öffnet. Dafs die Kinder, wenn der Vater nicht arbeitet, nicht zu leben haben, dafs das Wohlbehagen, das Ansehen und die Stellung der Familie ganz und gar von der Kraft des Vaters geschaffen wird, das lernt jedes Kind in bürgerlichen Verhältnissen früh einsehen und bekommt damit leicht eine unbewufste Vorstellung von dem Wert und der Notwendigkeit der Arbeit. Was ein Prinz nun zuerst wahrnimmt, werden kaum die staatsmännischen Arbeiten seines Vaters sein, sondern die Vergnügungen und die Ehrenbezeugungen desselben. Denn an diesen kann und soll ja der jugendliche Prinz teilnehmen, die Regierungssorgen dagegen liegen über sein Verständnis hinaus, wenigstens in dem Alter, in welchem der Grund zur Achtung vor der Arbeit gelegt werden mufs. Für den Prinzen fehlt auch das anspornende Bewufstsein, dafs er einmal gezwungen sein wird, sich im Leben seine Stellung zu erringen. Er weifs eben doch, dafs ihm sozusagen seine Staatsanstellung sicher ist, gleichviel was er gelernt hat und was er geworden ist. Hat es daher eine Prinzenerziehung mit einem widerwillig lernenden und zu Ungezogenheiten neigenden Knaben zu tun, so wird sie mit Schmerzen dieses wirksamen Antriebes entbehren. Es wird eben kein anderes Mittel übrig bleiben, als in einer dem Alter des Prinzen entsprechenden Form ihm die Überzeugung beizubringen, dafs tatsächlich auch seine Stellung von seinem Wissen und Können abhängig sein wird. Geschichte, Erfahrung und mehr als ein bekanntes Wort aus fürstlichem Munde lehren, dafs ein Fürst von minderwertigem Charakter oder beschränkten Kenntnissen schlimmer daran ist, als ein in der grofsen Masse verschwindender Privatmann. Ein untüchtiger, charakterloser Bürger geht zu Grunde, ein Fürst aber ist auf einen weithin sichtbaren Punkt gestellt und dem Urteil von Mit- und Nachwelt preisgegeben. Je näher ein Prinz dem Alter kommt, wo er seine Selbständigkeit erlangt, um so mehr wird er auch der Erwägung Verständnis entgegenbringen, dafs er in seiner Person zugleich die Interessen seines Standes zu wahren haben wird und dafs es in heutigen Zeitläufen mehr als je darauf ankommt, dafs der fürstliche Stand auch nicht in einem Gliede entwürdigt werde.

Diese Betrachtung läfst im Vorblick bereits eine weitere der Prinzenerziehung anhaftende Schwierigkeit erkennen: Es wird nicht zu vermeiden sein, dafs die Prinzenerziehung ihre Zöglinge zu einer frühen Reife zu bringen sucht, und sie wird mit der Gefahr kämpfen, dafs dies nicht eine gefährliche Unreife werde. Die Tatsache, dafs die Prinzen deutscher Fürstenhäuser die Volljährigkeit mit dem 18. oder 19. Jahre erreichen, d. h. zwei oder drei Jahre vor der Grenze der bürgerlichen, ist ein handgreiflicher Ausdruck für diese Sachlage. Die Prinzenerziehung wird früher abschliefsen müssen, sie wird zu einem Zeitpunkt abschliefsen müssen, der durch die Hausgesetze unabänderlich

festgesetzt und nicht nach dem Bedürfnis der besonderen Verhältnisse verschiebbar ist. Sie wird unter gewissen Umständen auch mit der wissenschaftlichen Ausbildung hasten müssen und diese Umstände werden am leichtesten herbeigeführt werden, wenn der Prinz eine öffentliche Schule besucht, woraus noch ein Grund erwächst, von dem Besuch eines Gymnasiums abzuraten.

Damit sind wir bei der gröfsten Schwierigkeit angelangt, mit der eine jede Prinzenerziehung zu kämpfen hat. Sie hat, wenn auch unerwähnt, im Hintergrunde alles bisher Ausgeführten gelegen. Während die Erziehung sonst darauf ausgeht, durch Forträumen hemmender und Hinzuführen fördernder Einflüsse eine möglichst selbständige und selbsttätige Entwicklung zu veranlassen, kommt die Prinzenerziehung nur zu leicht in die Lage, die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit ihrer Zöglinge zu unterdrücken und in eine bedenkliche Dressur mit wertlosen Scheinerfolgen auszuarten. Schon in ganz frühen Jahren kann diese Verirrung beginnen. Die Wärterinnen oder sonstigen weiblichen Wesen, denen die Aufsicht über die erste Kindheit eines Prinzen anvertraut ist, sind sich bewufst, dafs die Erhaltung und Gesundheit dieses Kindes einen ganz besonderen Wert hat, dafs sie ein Leben zu bewachen haben, das in gewissem Sinn unersetzlich ist. Aus diesem Bewufstsein einer hervorragenden Verantwortlichkeit, im Verein vielleicht mit dem Wunsch, sich die einträgliche Stellung zu erhalten, entspringt nur zu leicht ein System der Schonung, der ängstlichen Behütung, das einerseits den kindlichen Kräften den Spielraum zu freier Betätigung und Stärkung benimmt, andrerseits Eigenwillen und kindische Selbstsucht grofszieht. In späteren Jahren setzt sich das fort und steigert sich auch wohl noch. Um dies an einem absichtlich karikierten Beispiele zu verdeutlichen, so hat ein Prinz, der ein Gymnasium besucht, aufser seinem guten Willen keinen Grund, der ihn abhielte, im Schulunterricht nach Wohlgefallen unaufmerksam zu sein. Er kommt nach Haus, er weifs nicht, was durchgenommen wurde, er weifs nicht, was aufgegeben ist — er weifs aber, dafs sein Hauslehrer zunächst sich durch den Lakaien von einem Kameraden die Aufgaben holen lassen und dann sich die erdenklichste Mühe geben wird, um dem Prinzen das Durchgenommene privatim zu erklären, oder einzupauken. Der Prinz findet das sehr bequem und erscheint schliefslich unverfroren mit der Bitte: pauken Sie mir doch den binomischen Lehrsatz ein, ich kann die Formel nicht behalten.

Dem gegenüber wird die Prinzenerziehung mehr wie eine jede andere es sich vorzuhalten haben, dafs nur die Tat, nur die Leistung des Zöglings einen erzieherischen Wert hat, die aus eigenem freien Willensentschlufs hervorging, dafs das keine Erziehung ist, die für den Zögling denkt und will und handelt, sondern nur diejenige, die durch geschickte Einwirkung denselben zum eigenen Denken, Wollen und Handeln treibt. Das wird im grofsen wie im kleinen immer ihr Ziel sein und der Erzieher derartig das Vertrauen und die Geduld der Eltern besitzen müssen, dafs ihm in dieser Beziehung keine Schwierigkeiten gemacht werden. Im kleinen mag als Warnung das Bild jenes Prinzen vorschweben, der in seinem fünfzehnten Jahre noch nie eine Fahrkarte gesehen hatte, ja noch nicht einmal wufste, dafs gewöhnliche Sterbliche eine solche, und wo und wie sie dieselbe kaufen müfsten; im grofsen aber das Bild eines anderen Prinzen, der überzeugt war, dafs er nur darum in der Schule nicht fortkomme, weil die Lehrer zu schlecht seien, und der seinem Erzieher mit einem gehörigen »Rüffel« vom Vater drohte, weil er eine schlechte Zensur habe. Man stelle sich vor, was aus diesen Prinzen für Regenten werden müfsten, wenn keine Änderung einträte, welches Verständnis für praktische Fragen der erstere haben, und zu welchem Begriff von eigener Unfehlbarkeit der andere kommen müfste.

Literatur: Es gibt weder eine Geschichte der Prinzenerziehung noch ein theoretisches Handbuch derselben. Letzteres wird aus Gründen, die in der Vorbemerkung berührt sind, wohl nie geschrieben werden. Zu ersterer beginnen erst die Vorarbeiten. Die ältere Literatur findet man zusammengestellt in dem »Universallexikon« von Zedler unter »Printz« und in Danielis Georgii Morhofii Polyhistor, Tom. I, Polyh. Litt. lib. II, cap. XII de paedagogia regia. Vergl. ferner Mon. Germ. Paed. Band VII und besonders Band XIV (Geschichte

der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher). — W. Boehme, Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen; Friedrichs des Grofsen Pädag. Schriften u. Äufserungen von J. B. Meyer. — Förster, Jugendjahre Friedrichs des Grofsen. — Ders., Friedrich Wilhelm I., besonders I, S. 77 u. II. S. 1695. — Leibniz, Projet de l'éducation d'un prince, mitgeteilt in Progr. d. Gymnasium zu Charlottenburg 1874. — Stichling, Die Stammmutter der Ernestiner. — E. Meyer, Zur Jugendgeschichte Wilhelms I., Kurf. v. Hessen in Zeitschrift für Hessische Geschichte 1893. — Ders., Maria, Landgräfin von Hessen, besonders Kap. 3 u. 5. — Just, Praxis der Erziehungsschule. Altenburg XIX, 3, S. 101.

Weimar. E. Meyer.

Privatlektüre

1. Begriff. 2. Aufgabe der Privatlektüre. 3. Was soll gelesen werden. 4. Mafsnahmen, die Jugend vor schlechter Lektüre zu bewahren.

1. Begriff. Im höheren Schulwesen begreift man unter Privatlektüre auch das Lesen, welches lehrplanmäfsig auf Anordnung des Lehrers von allen Schülern zu Hause geschieht, auf das im Unterricht Bezug genommen und das sonst auf die eine oder andere Weise durch die Schule kontrolliert wird. Diese verbindliche Privatlektüre ist in den Artikeln »Deutscher Unterricht in höheren Knabenschulen« (Band II S. 147) und »Gymnasien« (Band III S. 800) behandelt worden. In den nachfolgenden Ausführungen ist der Begriff einer freien Privatlektüre, bei welcher der Lesestoff nach voller Willkür entweder des Kindes selbst oder der Eltern gewählt wird, zur Grundlage genommen. Doch werden sie im wesentlichen auch auf die Lektüre der dem Kinde von der Schülerbibliothek gebotenen Bücher Anwendung finden, sofern immer das Lesen in das freie Ermessen des Schülers gestellt ist.

2. Die Aufgabe der Privatlektüre. Im Leseunterricht wird dem Schüler der Schlüssel zu den im Schrifttum der Nation niedergelegten geistigen Schätzen in die Hand gegeben. Man kann sagen, dafs der Leseunterricht seine Aufgabe um so vollkommener erfüllt, je mehr er es versteht, das Verlangen nach Nutzniefsung dieses nationalen Hortes und die Fähigkeit dazu im Volke zu erzeugen. Die Schule mit ihrem Massenunterricht wird nur die allgemeinen Grundlagen für diese Fähigkeit vermitteln können. Eine intensive Teilnahme des Einzelnen am nationalen Schrifttum kann nur auf individueller Neigung für diese oder jene Gattung beruhen. Der Schulunterricht kann darauf keine Rücksicht nehmen; er verlangt die gleiche Teilnahme aller Schüler, ob ein weltgeschichtlicher Stoff oder ein lyrisches Gedicht, ob eine Naturschildernng oder ein Drama gelesen wird. Die Teilnahme des erwachsenen Durchschnittsmenschen wird sich immer nur auf ein kleines Gebiet der Literatur (das Wort im weitesten Sinne genommen) beschränken. Hier müssen Beanlagung und Neigung entscheiden; diese Wahl zu ermöglichen und ein Feld für die freie Betätigung zu bieten, ist — nach der formalen Seite hin — die Aufgabe der Privatlektüre. Wie entscheidend gerade auf dem Gebiet der Lektüre die freie Wahl nach persönlicher Neigung ist, zeigt die in Autobiographien dargestellte Bildungsgeschichte vieler Männer. So selten die Verdienste der Schule um die Entwicklung gewürdigt sind, so oft wird von dem bildenden Einflufs der freien Lektüre berichtet. Die Privatlektüre der Schüler kann ein Korrektiv der uniformierenden Schulbildung werden, indem sie die individuellen Bedürfnisse, die im Unterricht nicht genügende Berücksichtigung finden, befriedigt. Diese Auffassung hat zur Voraussetzung, dafs die freie Wahl der Privatlektüre innerhalb gewisser durch die Erziehungszwecke bedingter Grenzen stattfinden mufs. Denn es liegt auf der Hand, dafs die Lektüre den Erziehungszwecken nicht zuwiderlaufen darf. Es ist nie ein Zweifel darüber gewesen, dafs alle Lektüre, die das Kind in intellektueller oder in moralischer Hinsicht schädigen kann, abzuweisen ist; auch darüber ist keinerlei Meinungsverschiedenheit gewesen, dafs die Lesewut, welche die geistigen wie leiblichen Kräfte übermäfsig auf einen Punkt konzentriert, verhütet werden mufs. Aber ein viel umstrittener Punkt ist noch jetzt die alte Frage, ob die Lektüre zur blofsen Unterhaltung statthaft sei. Ich verneine diese Frage mit aller Entschiedenheit und zwar hauptsächlich aus Gründen der literarischen Bildung, die seltsamerweise bei der Frage der Jugendliteratur bisher kaum beachtet worden

sind. Die natürliche Unterhaltung des Kindes ist das Spiel. Da der Körper des gesunden Kindes in wachem Zustande ein Ruhebedürfnis, wie es der Erwachsene nach der Arbeit empfindet, nicht kennt, so kann die Jugend jederzeit dem sie so wesentlich beherrschenden Tätigkeitstriebe nachgehen; die gesprächsweise Unterhaltung der Jugend steht fast ausschliefslich im Dienste des Spiels. Über die Berechtigung der Unterhaltungsliteratur überhaupt ist hier nicht abzuhandeln. Wenn es aber richtig ist, dafs nicht das Gespräch, sondern das Spiel die natürliche Unterhaltung des Kindes ist, so darf es für die Jugend keine Unterhaltungslektüre geben, da diese lediglich der literarische Ersatz für die gesprächsweise Unterhaltung ist. Ist die Lektüre zur Unterhaltung somit schon aus Gründen der Naturgemäfsheit aller Erziehungsmafsregeln abzuweisen, so nicht minder aus der Einsicht, dafs die Unterhaltungsliteratur positiv schädigend wirkt. Nicht vielleicht immer im Sinne einer intellektuellen oder moralischen Einbufse, aber sicher immer im Sinne einer literarischen Geschmacksverbildung. Was sich dem Kinde an Unterhaltungsschriften darbietet, ist poetisches Surrogat, und das Lesen von Unterhaltungsbüchern, die mehr als alle wissenschaftlichen, religiösen und dichterischen Werke die stärksten Anreize zur Lesewut enthalten, gewöhnt an eine geistige Beschäftigung sehr untergeordneter Art, legt falsche Normen für die Wertschätzung dichterischer Werke fest und führt zur Lektüre jener minderwertigen Literatur, die als Familienblatt- oder als Kolportageroman so kulturwidrig weite Schichten unseres Volkes von der Teilnahme an der ernsten Literatur fern hält. Will man das Lesen zum blofsen Ergötzen nicht auf die Werke einer Afterkunst ausgedehnt sehen, so mufs man den Begriff des Kunstgenusses von dem vagen Begriff der Unterhaltung säuberlich trennen, selbst auf die Gefahr hin, eine kindliche und einfache Sache mit einem tönenden Namen belegen zu müssen. Das Merkmal des zwecklosen Ergötzens ist beiden Begriffen gemeinsam. Es herrscht bezüglich dieser beiden sowohl in ihren Grundlagen wie Ergebnissen grundverschiedenen Dinge eine arge Verwirrung, und doch ist es für eine richtige Theorie der Privatlektüre unerläfslich, sie scharf zu trennen. Die psychologische Erörterung der beiden Begriffe führt um so weniger zu einem praktisch verwertbaren Ergebnis, als das Kind nur durch Stoffe gefesselt und ergötzt wird und seine Seele auf das Kunstwerk nicht anders reagiert, wie auf das Machwerk. Wenn das Kind Freude an einem Kunstwerk empfindet, so hat es einen Kunstgenufs; wenn es ein pseudodichterisches Machwerk geniefst, so hat es Unterhaltung. Diese trivial klingende Erklärung führt uns weiter als Definitionen auf psychologischer Grundlage. Denn sie sondert das pädagogisch Gebotene von dem pädagogisch nicht zu Rechtfertigenden. Sie schliefst zugleich jene engherzige Ansicht aus, die einen Kunstgenufs ohne anstrengende Arbeit nicht kennen will. Eine solche von einem Kinde bei seiner freien Privatlektüre zu verlangen, ist noch niemandem eingefallen, und so mufsten die Vertreter jener Ansicht da, wo die Stoffe weder Lehre noch Vorbild boten, wohl oder übel von einem Lesen zur Unterhaltung sprechen. Damit war aber ein unbegrenztes Feld geöffnet, wo das Kunstwerk unterschiedslos neben dem Machwerk die Aufgabe des Unterhaltens erfüllte. Um die ästhetisch bildende Einwirkung des Dichterwerkes nicht durch den Einflufs wertloser Lektüre aufzuheben, mufs eine strenge Scheidung stattfinden, sachlich zwischen Kunstwerk und Machwerk, begrifflich zwischen Kunstgenufs und Unterhaltung.

Mit dieser durch negative Bestimmungen geschaffenen Umgrenzung des Gebietes, auf dem die Privatlektüre der Schüler sich frei bewegen soll, sind zugleich positive Ziele gesetzt. Ist eine Lektüre, welche die Erkenntnis verwirrt, die Sittlichkeit auf Abwege führt und den Geschmack in falsche Bahnen drängt, abzuweisen, so setzt diese Forderung die Ansicht voraus, dafs das Kind aus den Büchern Förderung seiner Erkenntnis, seines Charakters und seines künstlerischen Geschmacks gewinne. So treten neben die oben gegebene formale Zweckbestimmung einige materielle. Die materiellen Aufgaben der Privatlektüre fallen mit solchen der Erziehung überhaupt und insbesondere des Unterrichts zusammen, und wenn die Privatlektüre ihre materiellen

Aufgaben im Anschlufs an den Unterricht und in systematischer Ergänzung desselben erfüllen kann, um so besser für Unterricht und Lektüre. Es mufs aber auch damit gerechnet werden, dafs die freie Lektüre ihre eigenen Wege geht. Es wäre falsch und engherzig, ihr engere Grenzen zu stecken, als durch jene negativen Bestimmungen gezogen sind.

3. **Was soll gelesen werden?** Auf diese Frage hin präsentiert sich eine ins Ungeheuere und Unübersehbare angewachsene Jugendliteratur. Schon im 15.—17. Jahrhundert treten vereinzelt Bücher hervor, die eigens für die freie Lektüre der Kinder gedacht sind. Im allgemeinen aber war in dieser Zeit die Quelle literarischen Genusses und wissenschaftlicher Belehrung für die ganze Familie gemeinsam. Noch der Knabe Goethe nahm aus seines Vaters Bibliothek wahllos die Mythen und Heroengeschichten der Alten, die deutschen Volkssagen, Homer und Virgil, die Bibel, die Chroniken der Vaterstadt und der Welt, die neuesten Dichter, Klopstocks Messias, Racine, Molière, Corneille in sich auf (Wahrheit und Dichtung I und II). Infolge der bahnbrechenden Gedanken Rousseaus und der Philanthropen in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurde das Kind aus dem bergenden Kreis der Familie herausgehoben und der wichtigste Gegenstand öffentlicher und privater Wohlfahrtsbestrebungen. Nun war es mit der einheitlichen Familiengesinnung, die das Kind völlig in Geist und Wollen der Erwachsenen aufgehen liefs, vorbei. Zwischen Kindern und Erwachsenen tat sich eine tiefe Kluft auf. Was Fröbel später in seinem Wort: »Kommt, lafst uns unsern Kindern leben« aussprach, ward allgemeine Gesinnung. Alles für das Kind! Und bald war kein Mittel zu kindisch, es wurde in den Dienst der Erziehung gestellt. Hier setzte nun auch das spezifische Kinderbuch ein. Was nur im Bereiche der Feder lag, Wissenschaft, Religion, Ethik, Poesie wurde in kindesgemäfse Form gebracht und dem kleinen Leser als leicht verdauliche Kost vorgesetzt. Dafs jeder Stoff ein Recht auf eine ihm eigentümliche Form hat, die nur innerhalb gewisser Grenzen gemodelt werden kann, schien ganz vergessen. Die spezifische Jugendschrift entstand, die nur für die Jugend gedacht ist und auch im allgemeinen nur für die Jugend Interesse haben kann. Das Streben, die Jugend aufzuklären und sittlich zu bessern, war nicht stärker als das, sie diesem Ziele auf angenehme Weise zuzuführen. Es entstand die moralische Erzählung, die im Gewand der Dichtung Wissen und Moral vermitteln will. Damit war der Charakter der spezifischen Jugendliteratur in dichterischer Form für die ganze Folgezeit bis auf den heutigen Tag gegeben.

a) Die spezifische Jugendschrift in dichterischer Form. α) Ihr Wesen. Die Tendenz zu belehren und zu bessern, tritt zuzeiten und in gewissen Gattungen der Jugendliteratur mehr oder minder zurück; aber selbst in der blutrünstigsten Indianergeschichte wird man den moralisierenden Zug nicht ganz vermissen. Immer aber mufste die Dichtung ihre Mittel herleihen, um das Kind angenehm zu fesseln. Der gröfste Teil der spezifischen Jugendliteratur besteht aus Tendenzschriften. Die Tendenz, die man ganz allgemein als eine pädagogische bezeichnen kann, modelt sich nach der Zeit und der Artung der Autoren. Bald herrscht die moralische, bald die religiöse Absicht vor. Bald sind die zivilisierenden, bald die patriotischen Zwecke obenauf. Die religiöse Richtung findet in Chr. von Schmid und W. O. von Horn ihre vornehmsten Vertreter. Die ausgesprochen religiöse Tendenz, die sich mit einer Vorliebe für patriarchalische Gesellschaftszustände paart, mag die schier unverwüstliche Marktfähigkeit ihrer literarisch ganz minderwertigen Ware erklären, bei der alles was für eine literarische Beurteilung Wert und Bedeutung hat — Zeit, Lokalkolorit, Komposition, Charakteristik, Erfindung — als völlig gleichgültige Nebensache erscheint. An die Stelle der moralischen Kinderschriften der Philanthropen, die endgültig vom Büchermarkt verschwunden sind, trat um die Mitte des Jahrhunderts jene Richtung, welche durch die Namen Gustav Nieritz und Franz Hoffmann bezeichnet werden kann. Dafs bei einer Massenproduktion, wie diese beiden Männer sie betrieben haben, von einer künstlerischen Durchbildung ihrer Werke nicht die Rede sein kann, liegt auf der Hand, und so haben wir keine Erzählungen, d. h. mehr oder minder realistisch oder idealistisch gesehene

Darstellungen eines Stückes Leben, sondern religiös-moralische Abhandlungen, die über das Gerüst einer Erzählung gezogen sind. Die zivilisierende Richtung waltet bei den Jugendschriftstellerinnen vor, deren Typus vielleicht am besten durch Thekla von Gumpert und Clementine Helm dargestellt wird. Wie diese gesamte Literatur für die Kinder vornehmerer Kreise gedacht ist, so bildet auch das Kinderleben derselben den Hauptvorwurf. Wenn man von Elise Averdieck und Johanna Spyri absieht, dürfte hier kaum eine Spur dichterischer Triebkraft zu entdecken sein; an die Stelle von Religion und Moral, um die sich in den beiden vorgenannten Gruppen das schriftstellerische Interesse tatsächlich oder vorgegebenermaſsen dreht, ist hier die Heilung kindlicher Unarten getreten, eine seltsame pädagogische Seelenkur, die in wenigen Stunden aus einem faulen Kinde ein fleiſsiges macht. Die patriotische Jugendschrift, die seit der Gründung des neuen Deutschen Reiches die Vorherrschaft auf dem Jugendschriftenmarkte behauptet, ist durch Namen wie Ferdinand Schmidt, Oskar Höcker, Bruno Garlepp, Reinhold Bahmann, Emil Stephan, J. W. Otto Richter, Franz Heyer, Tanera usw. vertreten, ohne daſs es sich bei der Neuheit der Richtung sagen lieſse, wer als der Typus der Gruppe anzusehen ist. Es herrscht die Absicht vor, im Kinde durch erhebende Beispiele der Tapferkeit und Vaterlandsliebe oder durch ein tieferes und innigeres Verständnis der deutschen Vergangenheit die Liebe zu Kaiser und Reich zu entzünden und zu nähren. Die dichterisch völlig unfähigen Autoren wissen das nicht anders zu machen, als daſs sie den Krieg und den Helden in das rosigste Licht tauchen und nicht die Verhältnisse, sondern einzig Wille und Charakter des Helden die Geschichte bedingen lassen. Wir haben tausende von historischen Erzählungen, von denen man nicht weiſs, ob sie Weltgeschichte mit novellistischen Einschiebseln oder Novellen mit weltgeschichtlicher Belehrung sind. Die deutsche Kolonialpolitik hat einer Richtung den zeitgeschichtlichen Untergrund und einen kräftigen Nährboden gegeben, die zugleich in der Abenteurerlust des Knaben das lebhafteste Entgegenkommen findet — der Indianergeschichte, nicht nur jener auf buchhändlerischen Vertrieb und literarische Würdigung verzichtenden Schundware mit grellbuntem Umschlag, sondern viel mehr noch jener mehr oder minder vornehm ausgestatteten Kolonial- und Abenteurergeschichte, die klangvolle Verleger- und Autorennamen aufweist und in den »besten« Familien wohlgelitten ist. F. Falkenhorst, S. Wörishöffer, Fr. J. Pajeken, Hanns v. Zobeltitz, Karl May mögen wohl die hervorragendsten Verfasser der Indianergeschichten in vornehmem Gewande sein, in denen unter der ehrbaren Maske geographischer, naturwissenschaftlicher und völkerkundlicher Belehrung die blutigste und literarisch ohnmächtigste Kontrebande in die Familien- und Schülerbibliotheken eingeschmuggelt wird.

β) Ihre Nachteile. Auf dem ganzen Gebiete der gangbaren Jugendliteratur haben wir es mit einer Pseudodichtung zu tun und mit Erzählern, denen für ihren Beruf das Notwendigste fehlt, nämlich dichterische Erfindungsgabe und künstlerische Gestaltungskraft. Ihre Qualitäten liegen ausschlieſslich auf dem stofflichen Gebiete. Der kindliche Geist lugt mit einer solchen Gier in die unendliche Welt der Stoffe, daſs es ihm völlig gleichgültig ist, wie ihm diese dargestellt werden, falls sich die Darstellung nur innerhalb der Grenzen der kindlichen Fassungskraft hält. Nicht die Kunst macht das Glück des Jugendschriftstellers, sondern die Raffiniertheit in der Wahl der Stoffe. Sicher darf das stoffliche Interesse des Kindes nicht unberücksichtigt bleiben; aber es muſs die Aufgabe der Erziehung sein, dieses das Kind ursprünglich allein beherrschende Interesse in das ästhetische überzuleiten, d. h. aus der Liebe zu Geschehnissen überhaupt, die Liebe zum Charakteristischen zu entwickeln. Wie soll das möglich sein bei Büchern, die aller künstlerischen Qualitäten entraten und lediglich durch den groben Tatbestand, den so oder so, nur nicht künstlerisch gestalteten Stoff reizen? Es ist von vornherein klar, daſs, wer auf die ästhetische Bildung der Jugend Wert legt, diese dichterische Afterkunst sorgfältig von ihr fern halten muſs. Denn es dürfte als ausgemacht gelten, daſs die Geschmacksbildung wesentlich auf Gewöhnung beruht (S. den Artikel »Geschmack«). Die künstlerischen Darbietungen senken sich in die

Seele des Kindes als Vorstellungen, die unmerklich zu einer bestimmten ästhetischen Anschauungsweise verschmelzen. Ein Kind, dessen Seele anstatt mit echten Dichterwerken mit kümmerlichen Machwerken genährt wird, mufs in ein unkünstlerisches Empfinden hineingewöhnt werden, das als eine tatsächliche Einbufse an Bildung zu betrachten ist. Nun geben die Jugendschriftsteller nirgends vor, dafs ihre Dichtungen künstlerische Wirkungen hervorrufen sollen; im Gegenteil, sie betonen oft auf dem Titelblatt, dafs es ihnen um Belehrung oder Veredelung zu tun sei. Es fragt sich nun, ob die Wissenschaft und die Sittlichkeit ein Interesse daran haben, durch die Lektüre pseudodichterischer Bücher gefördert zu werden. Die Schriftsteller, die durch Erzählungen für die Jugend Geschichte, Geographie, Völkerkunde und wohl gar Naturwissenschaften lehren wollen, sind nicht nur keine Fachleute, ihnen fehlt auch als literarischen Stümpern die realistische Gewissenhaftigkeit und die wissenschaftliche Intuition des echten Dichters, die mitunter selbst den Gelehrten in Erstaunen setzen. Die Unfähigkeit des Jugendschriftstellers in wissenschaftlicher Hinsicht sowie der verzerrende Einflufs der erdichteten Tatsachen und der unvermeidlichen religiösen, patriotischen oder moralischen Tendenz lassen in den spezifischen Jugenderzählungen die lautere Wissenschaft nicht aufkommen. Dazu kommt, dafs der Leser, dem die »Geschichte« immer die Hauptsache bleibt, das realistische Füllsel meistens beiseite läfst. Das ist sicher noch besser, als solche zusammenhangs- und fundamentlose Bruchstücke eine Zeitlang mitzuschleppen, um sie dann sachte eins nach dem andern zu verlieren. Auf jeden Fall kann eine derartige Lektüre den Ernst der Wissenschaft und des Lernens nur schwer schätzen lehren. Jenes Hochgefühl des Zuwachses an inneren Kräften und Kenntnissen, die Befriedigung, die ernste geistige Arbeit gewährt, bleiben dem Leser der belehrenden Erzählungen unbekannt. In der Unfähigkeit des Jugendschriftstellers, die Welt wahrheitsgemäfs zu schildern, liegt die Gefahr, dafs in den jugendlichen Lesern der Wirklichkeitssinn und das Gefühl für die einfache, simple Wahrheit ertötet wird. Damit wird der Sittlichkeit ihre unentbehrliche Grundlage, der Sinn für Wahrheit und die Ehrlichkeit, die sich bemüht, das Leben unmittelbar aufzufassen, wie es ist, unterwühlt. Während die spezifische Jugendschrift sich rühmt im Dienste der Moral zu stehen, untergräbt sie ihre Fundamente, und die am meisten, welche zu moralischen Zwecken die Tugend in ihrer schönsten und das Laster in seiner abschreckendsten Gestalt malen. Ernst Linde sagt sehr richtig (Jugendschriften-Warte 1897 Nr. 9): »Wer so aufdringlich Moral predigt, der hat das eigentliche Problem der Moral, das immer fein und tief zugleich ist, gar nicht erfafst, der fälscht das Weltbild und den Wirklichkeitssinn des Lesers, der verstöfst gegen die Seele aller Moral: gegen die Wahrheit. Die zarten Fäden der moralischen Verschuldung wie der ihr immer und überall beigesellten Vergeltung vermag nur die geschickte Hand des Dichters zu entwirren und blofszulegen; der Dichterling verwirrt sie noch mehr, wenn er sie überhaupt erreicht, und statt den Leser zu fördern, täuscht er ihn über das wahre Verhältnis zwischen Schuld und Vergeltung mit der plumpen Formel: Der Gute wird belohnt, der Böse bestraft. Von der feineren Mischung, in der in jedem Menschenherzen Gutes und Böses, und in seinen Schicksalen Lohn und Strafe miteinander vermengt ist, hat er keine Ahnung; und so kann er eben — trotz seiner wohlmeinenden Absicht — weder Belehrung noch Veredelung, weder Erleuchtung des Kopfes noch Erwärmung des Herzens gewähren.«

γ) Verwerfung. Liegen die Dinge so, dafs die spezifischen Jugendschriften in dichterischer Form Pseudodichtungen sind, die weder künstlerische Wirkungen ausüben, noch wissenschaftlich belehren oder sittlich bessern können, so kann die Pädagogik nicht um die Konsequenz herumkommen, sie grundsätzlich abzuweisen. Nur aus einer Weltanschauung, die so poesielos war, wie die philanthropistische, konnte eine alle Grundlagen der Kunst und der künstlerischen Bildung ignorierende Erscheinung, wie die spezifische Jugendschrift in dichterischer Form sie darbietet, hervorgehen. Dafs die Pädagogik diese Verirrung solange festgehalten hat, trotzdem

in dem aus demselben Geiste hervorgegangenen Schullesebuch das literarisch Wertvolle im Prinzip längst zur Geltung gelangt ist, hat verschiedene Ursachen: Die bloſse Existenz eines umfangreichen, geschäftlich auſserordentlich günstig begründeten Schrifttums ist eine Macht, die, wie es mit vollendeten Tatsachen oft geschieht, über Gebühr respektiert wird. Der frühe Erwerb der Lesefertigkeit läſst einen eigens für den schwach entwickelten Intellekt des Kindes geschaffenen und doch fesselnden Lesestoff wünschen. Die gerade in Lehrerkreisen so leicht erklärliche Überschätzung des Wortes in der intellektuellen und moralischen Erziehung muſste eine Weitherzigkeit, ja Vorliebe gegenüber einer Literatur erzeugen, die künstlerisch zwar minderwertig ist, aber durch Belehrung, Ermahnung und pädagogisches Beispiel die tägliche Berufsarbeit des Lehrers unterstützen zu können so unzweideutig vorgibt. Die zwar nicht theoretisch gutgeheiſsene, aber praktisch allgemein bekundete Zurücksetzung der ästhetischen Bildung gegen die intellektuelle, moralische und religiöse hat einerseits die Schädigung des literarischen Geschmacks durch pseudodichterische Lektüre nicht empfinden und andrerseits eine Kultur des poetischen Kunstgenieſsens nicht als ein so erstrebenswertes pädagogisches Ziel erscheinen lassen. In dem Maſse, in dem diese Hindernisse einer unbefangenen Schätzung der spezifischen Jugendliteratur hinweggeräumt werden, wird auch die theoretisch wiederholt mehr oder minder konsequent begründete Abweisung der spezifischen Jugendschrift praktische Anerkennung finden.

δ) Stimmen gegen die spezifische Jugendschrift. Kein geringerer als Herbart hat den Satz ausgesprochen: »Schon die Absicht zu bilden verdirbt die Jugendschrift« und C. V. Stoy gibt in einer leider wenig beachteten geistreichen kleinen Betrachtung »Schrift und Jugend sonst und jetzt« (Album des pädagogischen Seminars an der Universität Jena. Leipzig 1858) seinem Abscheu vor der spezifischen Jugendliteratur drastischen Ausdruck: »Es gab eine Zeit in unserm Vaterlande, wo die Erbschaft Adelungs, des sog. »Wassermannes«, von Christian Felix Weiſse, dem Vater des berühmten Kinderfreundes, angetreten war, eine Zeit, von welcher die Xenien singen:

Jahrelang schöpfen wir schon in das Sieb und brüten den Stein aus,
Aber der Stein wird nicht warm, aber das Sieb wird nicht voll.

Von dorther ist ein Strom entsprungen, dessen Fluten noch jetzt den Kulturboden der Erziehung verwüsten, ich meine die unselige Flut der Kinderliteratur, die Produkte der Weiſse, Campe, Salzmann bis auf unsere Zeitgenossen Nieritz und Franz Hoffmann. Ein nie dagewesener Eifer ist erwacht, welcher aus allen Wissenschaften Material herbeiträgt, um daraus Unterhaltungsstoff für die Kinderwelt zuzubereiten, so daſs Lichtenberg im Ernste fürchtete, die nächste Ostermesse werde eine Hebammenkunst für Schulkinder zu Tage fördern. Zwischen Weiſses Lobgesang auf den Fleiſs: »Süſser, wonnevoller Fleiſs, o wie herrlich ist dein Preis«, der Geschichte von dem wilden Louischen, der Familie Hermann, Karl von Karlsberg, Rochows kinderfreundlichen Belehrungen über den ökonomischen Wilhelm, Wilmsens in 173 Auflagen verbreiteten Kinderfreunde, bis zu Curtmanns Welt in Bildern und den modernen Jugendbibliotheken, Kinder- und Jugendzeitungen ist eine Familienähnlichkeit, wie wenn alle die Eier von einer Henne gelegt wären. Ich nehme nicht aus die meisten, gewöhnliche Weltklugheit ohne Not und zudringlich predigenden hausbackenen Fabeln, über welche Herder streng sagte: »sie haben die Fabel aus einer Naturlehrerin zur Schwätzerin gemacht.« Auf dieses ganze Heer wendet noch heute sich der Zorn der Xenien, wie wenn die Charade auf den Schriftsteller Salzmann heute erst gefunden wäre:

»Nichts als dein Erstes fehlt dir, so wäre dein Zweites genieſsbar,
Aber dein Ganzes, mein Freund, ist ohne Salz und Geschmack.«

Und hat die Jugend nicht selber das Urteil unterschrieben, sind nicht alle jene früheren Tagesprodukte spurlos verschwunden, ja ist nicht vom Robinson alles das salzlose Beiwerk von jeher ignoriert worden? Wären wir nur erst soweit vorgedrungen mit der zweiten Sorte der Literatur, mit den Kinderromanen, von denen ein groſser Teil durch den viel härteren Spruch getroffen wird:

»Wollt ihr zugleich den Kindern der Welt und den Frommen gefallen,
Malet die Wollust — nur malet den Teufel dazu.«

Was übrig bleibt, der scheinbar unschuldige Teil, gibt für einen Aufwand von Worten, Spannungen, Aufregungen aller Art eine kleine Dosis Moral, das ist alles. Und wenn man die Jugend in Hast und Eile Massen solchen Stoffes verschlingen sieht, so ist das nur ein Beweis, dafs von Nahrungsstoff nur sehr geringe Prozente in dem ganzen Haufen Speise enthalten sein müssen. Ja und was noch mehr ist, für das Eine was not ist, geht das Bedürfnis verloren. Wer wird zu der Bibel in ihrer stillen Einfachheit fliehen und in ihr eine Heimat finden, wenn er in den Feenpalästen von Tausend und einer Nacht zu schwelgen, oder in den Donnern und Stürmen des Hoffmannschen Zaubertheaters in süfser Angst zu zittern gewohnt war? Wer wird an dem klaren frischen Quell des Homeros seinen Durst stillen, wenn er gewürzreiches Getränk aus der Fabrik von Nieritz getrunken hat?« . . . »Aber wird unser Vorrat nicht zu klein, wenn wir die gesamte spezifische Jugendliteratur von uns wegwerfen wollten? So kann im Ernste niemand fragen, welcher von einer unbefangenen Wanderung durch unsere Geschichte herkommend, die heifsen Kämpfe unserer Vorfahren um Bibel und Klassiker als um die köstlichsten Besitztümer betrachtet hat. . . . Überschauen wir also unsere reiche Erbschaft! Was sollen wir nun zuerst sagen von dem Nahrungsmittel, welches wir nur dem allernährenden Brote vergleichen dürfen, dem Gottesworte? Wird solches nicht jetzt durch die Liebe in die dürftigste Hütte getragen? . . . Heute sind die Primaner unserer Gymnasien im stande, die Antigone in der Ursprache selbst darzustellen, heute ist Uhland mit seinen Rolandsliedern bei den Kleinen, Schiller, Shakespeare, Goethe bei der reiferen und besseren Jugend Hausfreund. Und endlich: Wer kennt nicht die Gaben, welche aus der Fülle der Geschichte, der Geographie in klassischer Form von kunstgeübten Händen dargeboten werden? So ist also die Antwort auf die Frage, ob nicht der Vorrat zu klein werde, eine Gegenfrage: Was sollte die Jugend noch weiter bedürfen, als Bibel und Klassiker? Hat doch keine andere Schrift so die beste Nahrung in der besten Form und in unerschöpflicher Fülle.« Diese Auslassungen Stoys haben in der Erörterung der Jugendschriftenfrage ebensowenig Beachtung gefunden, wie die zu dem gleichen Resultate kommenden Untersuchungen Kühners, der in seiner Abhandlung über Jugendlektüre und Jugendliteratur in Schmids »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens« das Gediegenste gibt, was je über diese Frage geschrieben worden ist. Er sagt u. a.: »Das moderne Jugendschriftenwesen erscheint so unpädagogisch und charakterlos, dafs in ihm für eine wissenschaftliche Betrachtung kaum zureichende Anknüpfungspunkte und für eine Erwägung der praktischen Wirkung wenig mehr als negative Resultate gefunden werden. Bei dem Anblick eines so trostlosen Zustandes kann man sich versucht finden, die Privatlektüre überhaupt aus unserem Erziehungsplane zu streichen. Und in der Tat würde, wenn man damit unsere ganze spezifische Jugendlektüre beseitigte, der Gewinn weit gröfser sein als der Verlust.«

b) Die Lektüre der Dichtung. Die Abweisung der spezifischen Jugendschrift als eines pseudodichterischen Machwerks hat die Forderung zur Voraussetzung, dafs die Jugendschrift in dichterischer Form ein Kunstwerk sei.

α) Auswahl. Da literarische Kunstwerke der grofsen Literatur angehören, so ergibt sich für die Pädagogik die Aufgabe, statt die unermefsliche Wüste der Jugendliteratur nach einigen allenfalls brauchbaren Büchern zu durchforschen, aus dem anerkannten Schatz unserer Nationalliteratur (und event. der Weltliteratur) diejenigen Werke herauszusuchen, die für das Verständnis und die Teilnahme der Jugend erreichbar sind. Der ästhetische Genufs hat die mühelose Erfassung des wesentlichen Inhalts zur Voraussetzung. Der Wortschatz mufs bereits einen erheblichen Teil abstrakter und uneigentlicher Bezeichnungen und Ausdrücke mitumfassen. Wo noch fast jeder Satz neue, gar nicht oder erst aus dem Zusammenhang zu erschliefsende Wörter und Wendungen enthält, da kann

das Kind unter keinen Umständen der freien Lektüre überlassen werden, selbst wenn vielleicht eine Folge interessanter Ereignisse in die Dichtung hineinlockt und festhält. Eine Reform der Jugendlektüre im Sinne der künstlerischen Erziehung hat nicht nur eine Beschränkung in quantitativer Hinsicht, sondern auch ein Hinausschieben der Lektüre um einige Jahre zur notwendigen Folge, was in mehrfacher Hinsicht ein Gewinn wäre. Nach diesem Gesichtspunkt ist auch auf den höheren Stufen der Entwicklung die Auswahl zu treffen. Unverständliche Ausdrücke und Verhältnisse dürfen nur vereinzelt auftreten; überwuchern sie ein interessantes Gerüst von Begebenheiten, so ist die Gefahr da, dafs das Kind sich an ein sprung- und lückenhaftes Lesen gewöhnt, bei dem es über unverstandene Einzelheiten gewissenlos hinweghüpft, um nur die roh umrissene Begebenheit möglichst bald erfafst zu haben. Für Unterhaltung wird dabei schon gesorgt, wer aber die Lektüre unter den Gesichtspunkt der künstlerischen Erziehung fafst, darf nicht damit beginnen, die Kinder an eine Mifsachtung des dichterischen Wortes zu gewöhnen. Das zweifelnde, tappende Übergehen einer dunklen Stelle, aus der bei wiederholtem Lesen ein frischer Quell neuer Anregungen hervorsprudeln kann, ist etwas ganz anderes. Wenn dafür gesorgt ist, dafs das Buch im wesentlichen und nach seiner ganzen Sphäre und seinem Ideengehalt dem geistigen Standpunkt der Kinder entspricht, braucht man sich um die Einzelheiten keine Sorge zu machen. So werden jene ironischen Bezüge auf gesellschaftliche Verhältnisse, wie sie hier und da in den Grimmschen, sehr oft in Andersens Märchen vorkommen, vom Kinde nur selten verstanden; aber es wäre töricht, um deswillen diese Lektüre den Kindern vorenthalten zu wollen.

Für die früheste Lektüre des Kindes haben in neuester Zeit, etwa seit 1900, Dichter von Ruf (Dehmel, Falke) und Lehrer mit dichterischer Begabung (Scharrelmann) Bücher auf den Markt gebracht, die entgegen dem Stormschen Wort »für die Jugend geschrieben sind« und doch vollen Anspruch auf literarische Qualität erheben. Der Widerspruch löst sich in einem Wort, das von W. Lottig, dem beredten Befürworter dieser Richtung, geprägt ist: Dichtung vom Kinde aus. Der Dichter und Kenner der Kindesseele versetzt sich vermöge einer Imagination auf den Standpunkt des Kindes, und aus kindlicher Stimmung, Gesinnung und Sprache heraus gestaltet sich eine Dichtung. Es ist kein Herunterkauern zum Kinde, sondern ein geistiges Kindsein mit dem Kinde. Berthold Otto hat in seiner Zeitschrift »Hauslehrer« eine Jugendliteratur in Altersmundart geschaffen bezw. angeregt. Die philologische, auch vielleicht didaktische Bedeutung der Altersmundart soll nicht unterschätzt werden; aber sofern vorhandene Dichtungen, wie unsere klassischen Balladen in der Erzählweise achtjähriger Kinder zur Lektüre dargeboten werden, mufs gegen die Jugendschriftstellerei des Ottoschen Kreises im Interesse der künstlerischen Bildung protestiert werden. Die aus dem Ottoschen Gedankenkreise hervorgegangene Zeitschrift »Der heilige Garten« (der erste Jahrgang 1905 hiefs: »Beiträge zur Jugendschriftenfrage«), herausgegeben von Lichtenberger-Neuderben und Karl Röttger-Gerresheim, pflegt besonders das Experiment.

Während das Erkenntnisvermögen des Erwachsenen von dem des Kindes nur gradweise verschieden ist, zeigt das Gefühlsleben eine ganz andere Artung. Nicht nur, dafs die Gefühlswertung eine andere ist, ganze Gebiete, die in der vollentwickelten Menschenseele mehr oder minder breiten Raum einnehmen, fehlen beim Kinde. Solche Gebiete sind die Geschlechtsliebe, die Mystik, der Weltschmerz, zum Teil auch das Naturgefühl. Es liegt auf der Hand, dafs eine Dichtung, die eine dieser Gefühle zum Vorwurf oder wesentlichen Stimmungsgehalt hat, beim Kinde auf taube Ohren trifft. Das sind Töne, die in der kindlichen Seele nicht anklingen, und deren dichterische Behandlung für das ästhetische Empfinden des Kindes und die Bildung seines Geistes überhaupt unverwertbar bleibt. Nicht, dafs diese Gefühle und ihre Verwertung für die Jugendlektüre gänzlich ausgeschlossen sein sollten. Sie sind so wesentliche Bestandteile des menschlichen Daseins, dafs es wohl nur selten gelingen mag, ein Stück Menschenleben für die poetische Bearbeitung herauszuschneiden, das von diesen Bestandteilen nicht durch-

zogen und durchwachsen wäre. Aber sie dürfen nicht der Gegenstand, nicht Thema der Darstellung sein, und ihre gelegentliche Verknüpfung mit dem Hauptgegenstand darf nicht die Form einer eingehenden Behandlung einnehmen. Ein heikler Punkt ist das erotische Element in der Jugendlektüre. Die Frage ist allgemeiner Natur, und zu ihrer Erörterung ist hier nicht der Platz. Aber das mufs bemerkt werden, dafs der Dichter immer noch ein besserer Führer in der Welt der Liebe ist, als das Leben und die Spielkameradschaft.

Die Schwäche und Unbeständigkeit des kindlichen Willens beansprucht bei der Auswahl der Jugendlektüre eine wesentliche Rücksichtnahme. Das Kind kann sich nicht zur Lektüre zwingen, es mufs unmittelbar Freude an derselben haben; sonst erfüllt sie ihren Zweck nicht. Das Kind hat ursprünglich ein rein stoffliches Interesse. Der Stoff des Buches mufs seinen Geist locken. Welche Stoffe sind dem kindlichen Geiste gemäfs? Beobachtet man viellesende Kinder, so wird man bemerken, dafs sich ihr Interesse an die beiden Gegensätze des Alltäglichen und des Wunderbaren hängt. Märchen, Sagen und Abenteuer einerseits, Kinderspiel und Kindererlebnisse andrerseits, darin erschöpft sich denn auch die für kleinere Kinder geschaffene Literatur. Die ernste Literatur hat auf dem letzteren Gebiete kaum etwas für unsere Zwecke Brauchbares hervorgebracht. Wo der Dichter das Kind schildert, geschieht es selten naiv, und für eine sentimentale Betrachtung seines Daseins ist das Kind nicht zu haben. Dies ist der Tummelplatz erfolgreicher Jugendschriftstellerinnen, deren Naivetät freilich unecht ist, die aber dem Verständnis und der Teilnahme der Kleinen genug zu tun wissen. Aus der grofsen Schar der völlig unpoetischen Jugenschriftstellerinnen ragen zwei Autoren hervor — Elise Averdieck und Johanna Spyri. Bei ihnen hat die falsche Auffassung von der Aufgabe der Jugendlektüre eine ursprüngliche dichterische Begabung in falsche Bahnen gedrängt, so dafs nur Vereinzeltes literarischen Wert besitzt und für eine Auswahl für kleinere Kinder in Betracht kommen würde. Bei jedem Kinde geht der Lektüre der von der Mutter gesprochene oder gesungene und vom Kinde nachgesprochene oder nachgesungene Kinderreim voraus; er mag heutzutage in mancher Familie spärlich genug ertönen, ganz wird er nirgends fehlen. Seine Pflege ist für das poetische Empfinden von grofser Bedeutung, weil er dichterische Anschauung mit markant hervortretender Form vereinigt. Da er aus der Familientradition mehr und mehr schwindet, war eine gedruckte Auswahl für Mutter und Kind notwendig. (Siehe: Schöne alte Kinderreime des Unterzeichneten.) — Aus dem Gebiete des Wunderbaren hat die ernste Literatur eine beträchtliche Reihe von Werken, die zum Teil schon seit langem als klassische Kinderlektüre gelten. Grimms Kinder- und Hausmärchen sind die ewig frischen Blüten des dichterischen Volksgeistes, und für jedes Kind gibt es eine Zeit, wo es sich daran erquicken kann. Von Kunstmärchen bietet sich eine Auswahl aus Andersen und Hauff, sowie Chamissos »Schlemihl« und Theodor Storms »Regentrude« und »Bulemanns Haus« dar. Die griechischen Heroengeschichten und deutschen Volkssagen, vielleicht auch das eine oder andere der deutschen Volksbücher schliefsen sich an. Die deutschen Sagen sollten in zwei Sammlungen da sein. In erster Linie ein Sagenbuch der engeren und engsten Heimat. Der Gesichtspunkt und das Gefühl, hier lebt ein Geist, der einst auf meinem Heimatboden, den ich im lichten Tag der schönen Gegenwart kenne und liebe, wirkte, Grofses und Schlechtes, Trübes und Heiteres hervorbrachte, dies Bewufstsein wird die verrohende Gefahr der stofflichen Beeinflussung durch diese Geschichten aus wüster Zeit heben. Eine Mordgeschichte, die losgelöst ist vom Gegenwartsinteresse, wirkt nur durch die erzählten Tatsachen; Heimat und Gegenwart fassen die Altertümer in einen goldenen Rahmen, und es ist ein Bild, das das Kind betrachtet. Ein zweites Buch müfste die grofsen nationalen Sagen, die für den Sachsen dieselbe Bedeutung haben, wie für den Schwaben, umfassen. Hier müfste eine künstlerische Bearbeitung die stofflichen Reize zügeln, so dafs sie wie das Märchen wirken, bei welchem die rohen Stoffe in die Kunstform zu einem schönen Ganzen eingefügt sind, wie die

Dissonanz in das Musikstück, und ihre anstachelnde Wirkung verlieren. Den Charakter des Abenteuerlichen prägen am vollendetsten der Robinson und die Coopersche Indianergeschichte aus. Defoe und Cooper waren Dichter, und sie bemeisterten einen Stoff, der unter den Händen ihrer unzähligen Nachtreter zu einem öden Quark geworden ist. Defoe und Cooper sind, namentlich wenn eine Vertiefung in ihre Werke stattfindet, nicht gefährlich für die nachahmende Abenteuerlust der Jugend, wohl aber ihre wertlosen, alles Formenreizes entbehrenden Nachfolger. Der Sinn für das Ungewöhnliche und für gewaltige Taten, der bei Kindern, bei Knaben naturgemäfs mehr als bei Mädchen, vorherrscht, geben der historischen Erzählung und dem historischen Roman die Berechtigung in der Jugendlektüre. Hauffs »Lichtenstein«, Kleists »Michael Kohlhaas« und Willibald Alexis' »Die Hosen des Herrn von Bredow« sind einige Beispiele dafür, dafs sich in unserer nachklassischen Literatur historische Meisterwerke finden, die 12—14jährigen Knaben und Mädchen mit Erfolg zur Lektüre dienen können. Uhlands und Schillers Balladen schliefsen sich nach ihrem stofflichen Charakter der historischen Erzählung an und gelten bereits seit langem als eine Lektüre, der geweckte Knaben mit grofser Begeisterung obliegen. Sie lesen sie gern laut, um am Wohllaut der Verse und am tönenden Pathos sich zu berauschen. Wie hier ein durchaus richtiges ursprüngliches Kunstempfinden waltet, so scheint es sich auch darin zu betätigen, dafs das Kind, so leidenschaftlich es das Theater in allen seinen Abarten liebt,*) selten Neigung hat, Dramen zu lesen. Welch ungeheurer Einflufs auf das künstlerische Empfinden der Nation könnte gewonnen werden, wenn man, diesem ursprünglichen Kunstinstinkt nachgehend, die grofsen Dramen unserer Literatur der Jugend ihrer Bestimmung gemäfs vor die Sinne stellte! Die historischen Dramen entsprechen nach dem Angeführten der Neigung der Jugend noch am ersten, und Schillers »Tell«, »Jungfrau von Orleans«, und »Maria Stuart«, sowie die beiden Uhlandschen Dramen werden vielfach zur Lektüre empfohlen. Starke Geister haben auch an Shakespeare Genufs gefunden.

Wo der Stoff als solcher nicht schon seine Reize ausübt, wird die Darstellung gewisse Eigentümlichkeiten aufweisen müssen, um dem naiven Interesse der Jugend genug zu tun, womit natürlich nicht gesagt sein soll, dafs der Dichter in Rücksicht auf die Jugend seine Form zu wählen habe. Theodor Storms berühmtes Paradoxon »Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben«, besteht durchaus zu Recht, und wie sein »Pole Poppenspäler« allein durch den Stoff und eine der Stormschen Poesie überhaupt eigentümliche Darstellung, nicht durch eine eigens für das Kinderpublikum gewählte Form, zu einer vorzüglichen Jugendlektüre geworden ist, so findet sich in der neuen Erzählungsliteratur eine Reihe von Erzählungen, die nach Form und Inhalt dem kindlichen Geiste entsprechen, ohne unter die Grenze des künstlerischen Niveaus hinabzusteigen. Die indirekte Darstellungsweise, bei der kein Seelenvorgang unmittelbar beschrieben wird, sondern erfafst werden mufs aus der Schilderung äufserer Geschehnisse, und die Kleinmalerei, die jeden Zug, der zur gröfseren Deutlichkeit der Bilder beitragen kann, mit liebevoller Sorgfalt verzeichnet, sind Formen, die, einen in der kindlichen Interessensphäre liegenden Stoff vorausgesetzt, der kindlichen Auffassung entsprechend sind. Was die dargestellten Menschen betrifft, so verlangt der kindliche Geist eine gewisse Einfachheit des Charakters. Den gemischten Charakter eines modernen Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen, oder einzelne Charaktererscheinungen, die erst in unserer Zeit hervortreten und darum noch nicht ins Bewufstsein der Jugend aufgenommen sind, ja deren Möglichkeit von der gangbaren Lebensauffassung der Jugend und der Ungebildeten einfach bestritten werden mufs, in ihrer dichterischen Darstellung zu begreifen, kann der Jugend nie gelingen. Diesen Bedingungen entsprechen aufser

*) Das Puppentheater, dessen grofser Einflufs in unserer Literatur so vielfach bezeugt ist, sollte in der häuslichen Erziehung eine ausgedehntere Pflege erfahren. Auch die Kinderaufführungen, die in der Geschichte des höheren Schulwesens eine hervorragende Rolle spielen, verdienen wieder ernstlich ins Auge gefafst zu werden.

»Pole Poppenspäler« noch einige Stormsche Novellen, so »Im Bauernhause«, »Die Söhne des Senators«, »Bötjer Basch« u. a. Auch der feinsinnige Adelbert Stifter hat eine Reihe geeigneter Erzählungen geschrieben. Den Band »Bunte Steine« hat er selbst für »junge Herzen« bestimmt. Das eine oder andere aus seinen »Studien« dürfte auch empfängliche Gemüter unter der Jugend finden, so »Zwei Schwestern«, »Aus dem bayerischen Walde« und »Der Waldbrunnen«. Rosegger hat aus seinen Erzählungen einige Bände für die Jugend ausgewählt, die durchweg volle Zustimmung beanspruchen dürfen. Auch Wildenbruchs »Das edle Blut« und sogar »Kindertränen« sind als eindrucksvolle und fesselnde Lektüre für Kinder erprobt worden. Es darf nicht behauptet werden, dafs die genannten Werke jedes Kind fesseln und fördern müssen. Die Fähigkeiten, die intellektuellen sowohl wie die moralischen und ästhetischen sind so verschieden, dafs es einen allgemein gültigen Kanon in diesem Sinne nicht geben kann. Nirgends hat auch die Berücksichtigung der individuellen Neigung, wie bereits angeführt, mehr Berechtigung, als auf dem Kunstgebiete. Es handelt sich darum, eine Auswahl aufzustellen, die unter Umständen zur freien Lektüre für die Jugend geeignet sein könne. Diese Umstände gegen die vorliegende Auswahl abzuwägen und aus der grofsen Zahl eine ganz kleine für jedes Kind herauszunehmen, an der es seinen ästhetischen Hunger stille und zum künstlerisch empfindenden Menschen heranwachse, wird in jedem Einzelfalle Sache der Eltern, Sache des Erziehers sein.

β) Vorteile. Die Vorteile einer literarisch wertvollen Privatlektüre sind unter Vergegenwärtigung der oben erörterten Nachteile des Lesens spezifischer Jugendschriften leicht erkennbar. Der Stoff, der hier zum Lesen reizt, ist ausnahmslos künstlerisch gestaltet. Die stete Wiederkehr von Stoffen, die vom Dichter mit aller Sorgfalt behandelt sind, bringt eine Gewöhnung der mit- und nachschaffenden Phantasie an eine gewisse Behandlungsart zu stande. Es ist nicht mehr der Stoff allein, der reizt; ohne die gewohnte dichterische Anschauungsweise tritt er als etwas Fremdes, das bald als ein Rohes empfunden wird, der kindlichen Auffassung gegenüber. Das innere Auge des Kindes lernt mit dem Auge des Dichters die dargestellten Dinge betrachten. Zu dieser Uebung des inneren Anschauens, die bald mit fördernder lockender Freude verbunden ist, tritt ein Vorwiegen bestimmter Vorstellungen in der Seele des Kindes. Diese vorwiegenden Vorstellungen wirken dann als Normen, an denen alle nachfolgende Lektüre geschätzt wird. So wird mit der Freude an der dichterischen Gestaltung die für eine literarische Bildung unerläfsliche Fähigkeit, mit einer gewissen Sicherheit des Gefühls ein Kunstwerk von einem Machwerk unterscheiden zu können, entwickelt. Welche Bedeutung für das nationale Leben eine Jugend haben kann, die nach den Schätzen der Dichtung hungert, ist leicht zu ermessen, wenn man die dünne Schicht des Volkskörpers bedenkt, die jetzt an der nationalen Dichtung herzlichen Anteil nimmt, und jene Unsumme von Geist und Gemüt, die tagein tagaus durch die Pseudodichtung verwüstet und zerrüttet wird. — Was die anderen Seiten der Erziehung betrifft, die intellektuelle, moralische, religiöse und vaterländische, so ist kein Zweifel, dafs der echte Dichter tiefer in das Wesen der Dinge einzudringen im stande ist, als irgend jemand, und sicher tiefer, als der lehrhafte oder moralische, der religiöse oder patriotische Dichterling. Auf allen diesen Gebieten aber kann die Pädagogik einzig und allein durch Wahrheit und Erfassen des Wesentlichen Erfolge zeitigen wollen. Wenn Religion, Sittlichkeit und Vaterlandsliebe nicht aus den Tiefen des Gemütes heraufquellen, sind sie wertlos; in diese Tiefen aber dringt befruchtend und treibend nur die Kunst eines echten Dichters, nicht das heuchlerische Gebilde des Pseudodichters. »Nur der Dichter«, sagt Otto Ernst, »hat alle Farben auf seiner Palette, die zu einem ganzen Menschenbilde gehören. Und obwohl der Göttersaal der Dichtung voll ist von wahrhaft idealen, vorbildlichen Gestalten, bekundet sie doch einen noch höheren erziehlichen Wert darin, dafs sie in dem Geniefsenden eine unvergleichliche Klarheit, Feinheit und Schärfe der sittlichen Begriffe erzeugt, dafs sie jene Subtilität des Gewissens vorbereitet, die

das Kennzeichen des vornehmen Charakters ist, dafs sie mit andern Worten eine moralphilosophische Propädeutik sondergleichen ist.« Otto Ernst führt in diesem Zusammenhang ein Wort Darwins an, das auch hier eine Stelle haben soll: »Wenn ich«, sagt der englische Forscher, »noch einmal auf die Welt käme, so würde ich es mir zur Regel machen, mich wenigstens einmal in der Woche mit Poesie und Musik zu beschäftigen; vielleicht wäre mir hierdurch die Gabe, mich an denselben zu erfreuen, erhalten geblieben. Der Verlust dieses Geschmacks ist ein Verlust an Glück, ist ein Schaden für den Intellekt und vor allem für den Charakter, da durch denselben die Feinfühligkeit unserer Natur herabgemindert erscheint.«

η) Biographische Zeugnisse für die Lektüre der Dichter. Dafs in der Tat die Lektüre der Dichter den ganzen Menschen schon in der Kindheit ergreift und fördert, lehren die biographischen und autobiographischen Zeugnisse aus der Entwicklungsgeschichte vieler Männer und Frauen. (Vergl. Goethe, Aus meinem Leben, I. u. II. Buch; Kuh, Biographie Friedrich Hebbels, Bd. I; Gervinus, Leben von ihm selbst; Freytags Erinnerungen aus meinem Leben; Ranke, Zur eigenen Lebensgeschichte u. a.) Die Antworten auf Umfragen, die von einer Berliner Verlagsfirma bei bekannten Persönlichkeiten nach den besten Büchern bezw. nach den Büchern, die auf die geistige Entwicklung der Betreffenden einen besonderen Einflufs ausgeübt haben, veranstaltet worden sind (vergl. Die besten Bücher aller Zeiten und Literaturen, Berlin, Pfeilstücker 1889 und Was soll ich lesen? Weihnachtsalmanach 1894, ebenda), lassen keinen Zweifel darüber, dafs fast ausnahmslos das Lesen der echten Dichter als Förderung empfunden worden ist; kaum, dafs die spezifische Jugendliteratur einmal erwähnt wird.

c) Die belehrende Jugendschrift. Wenn der Jugendschrift in dichterischer Form gegenüber der belehrenden ein so grofser Raum gewidmet werden mufste, so hat das nicht in einer verhältnismäfsig überwiegenden Wichtigkeit seinen Grund, sondern es geschah, weil in der Existenz und der Wirksamkeit einer ins Ungeheure gewachsenen Zahl von spezifischen Jugendschriften ein grofses Hemmnis für eine gesunde Bildung, namentlich die ästhetische, erkannt worden ist. Die belehrende Jugendschrift ist einerseits nicht so sehr der Inangriffnahme seitens völlig unzureichender schriftstellerischer Kräfte ausgesetzt und andrerseits sind ihre Lockungen für die Jugend nicht so mannigfaltig und weitgreifend wie bei der Jugendschrift in dichterischer Form. Nach der formalen Aufgabe der Privatlektüre der Jugend soll die belehrende Jugendschrift dem wissenschaftlichen Interesse, das durch Unterricht oder Leben geweckt worden ist, Genüge tun. Es folgt daraus, dafs die belehrende Jugendschrift ihrerseits in erster Linie sich streng an die Wissenschaft halten mufs. Popularisierung der Wissenschaft seitens gelehrter Forscher ersten Ranges ist Gewähr, dafs die Wissenschaft bei dieser gemeinverständlichen Darstellung an ihrer Würde und ihrer Wirksamkeit keine Einbufse erleidet. Wie der Lehrer die Lehrstoffe in einer für das Kind zubereiteten Form darbietet, so mufs im Gegensatz zur dichterischen Jugendschrift die belehrende in steter Rücksichtnahme auf die Auffassungsfähigkeit des Kindes geschrieben sein. Wissenschaftliche Autoritäten von dem Rufe eines Faraday, Geikie, Huxley, Kraepelin u. a. haben es nicht verschmäht, naturwissenschaftliche Bücher für die Jugend zu schreiben. Nicht so reich sind auf den anderen Wissensgebieten erste Namen vertreten; namentlich ist die Geschichte arm an Werken, die wissenschaftliche Objektivität und lichtvolle gemeinverständliche Darstellung miteinander vereinigen. Selten, dafs eine wissenschaftliche Gröfse aus reiner Liebe zur Wissenschaft für die Jugend zur Feder greift. Hier ist für die Jugendschriften-Ausschüsse ein reiches Feld zu anregender Tätigkeit. Eine wichtige Lektüre, die nicht nur das Wissen sowie Menschen- und Weltkenntnis fördert, sondern weit mehr noch unmittelbar die Charakterentwicklung beeinflufst, ist die Lebensbeschreibung berühmter Männer und Frauen. Biographien und Autobiograhien im Original haben, falls die Jugend sie erfafst, ohne Zweifel den Vorzug; doch kann auch eine gute Bearbeitung treffliche Dienste leisten. Leider gibt es eine Reihe von Biographien für die Jugend, die in

einem falschen Popularisierungstrieb novellistische Partien in die Lebensgeschichte einfügen und so ein Zwitterding schaffen, das sich weder dichterischer Qualitäten, noch wissenschaftlicher Unantastbarkeit rühmen kann.

4. Maßnahmen die Jugend vor schlechter Lektüre zu bewahren. Da die Wahl der Jugendlektüre vorzugsweise in der Hand der Eltern und Lehrer liegt, kommt es in erster Linie darauf an, diese von der Verderblichkeit der minderwertigen Jugendliteratur zu überzeugen. Diese Aufgabe hat die a) Kritik. Bis jetzt wird die Kritik von Jugendschriften fast ausschliefslich von Lehrern gehandhabt. Literarische Zeitschriften und die Tagespresse gehen an diesen auf literarische Qualitäten meist von vornherein verzichtenden Büchern achtlos vorüber. Ja zu Weihnachten bringen die meisten Tagesblätter und Journale, um dem danach verlangenden Elternpublikum zu dienen, ein ausnahmslos empfehlendes Verzeichnis aller ihnen eingesandten Neuheiten des Jugendschriftenmarktes und stellen sich so direkt in den Dienst dieser geschmackverbildenden buchhändlerischen Spekulation. Die pädagogische Kritik liegt in zahlreichen Büchern, Broschüren und »Verzeichnissen empfehlenswerter Jugendschriften« vor. Die Werke von A. Detmer, G. W. Hopf, Karl Bernhardi, A. Merget und Dietrich Theden galten seinerzeit und gelten zum Teil noch jetzt in der pädagogischen Welt als zuverlässige Führer, und dieser Einflufs spiegelt sich wider in den Verzeichnissen, die von einzelnen städtischen Lehrer-Vereinigungen oder von durch Landes- und Provinzialvereine niedergesetzten Kommissionen herausgegeben und teils in Buchform veröffentlicht, teils als Flugblätter, meist zu Weihnachten, verbreitet worden sind. Die ausgesprochenen oder aus dem aufgestellten Verzeichnis zu folgernden kritischen Grundsätze lassen den pädagogischen Ursprung sofort erkennen. Was die Dresdener Kommission (Wegweiser durch die deutsche Jugendliteratur. Leipzig 1881) klar und bestimmt durch die Forderung, dafs die Jugendschrift »eine sittliche oder überhaupt eine belehrende und bildende Tendenz« haben müsse, ausdrückt, ist für die gesamte Lehrerkritik, soweit sie in den genannten Veröffentlichungen vorliegt, oberster Grundsatz. Überall werden auch der dichterischen Jugendschrift Zwecke gesetzt, die in ihr liegen sollen, die sie nach Absicht ihres Verfassers mufs erfüllen wollen. Überall wird diesem zugemutet, dafs er beim Schreiben sittliche oder überhaupt belehrende und bildende Absichten gehabt haben müsse. Ob die Jugendschrift in erster Linie, wie Detmer und Hopf wollen, »veredelnd auf das Gemüt« wirken, oder, wie Bernhardi und Merget wollen, »zur Förderung einer biblisch-christlichen Weltanschauung« beitragen oder endlich in erster Reihe, mit dem Berliner Verzeichnis zu reden, »den Anschauungskreis des Kindes erweitern« soll — immer werden diese Einflüsse nicht als die beiläufigen, wenn auch selbstverständlichen Folgen der Lektüre eines Dichterwerkes, sondern als die beabsichtigten, vom Verfasser von vornherein und in erster Linie gewollten Zwecke betrachtet. Dafs bei diesen Grundsätzen alle jene oben charakterisierten Jugendschriftsteller von Chr. von Schmid bis S. Wörishöffer empfehlende Aufnahme finden mufsten, liegt auf der Hand. Eine auffällige Tatsache darf nicht unerwähnt bleiben. Der bereits angezogene Artikel von Kühner in Schmids »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens«, und der 1905 in 4. Auflage erschienene, in höheren Lehranstalten vielbenutzte Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten von Dr. Ellendt, der Brandstätter, Falkenhost, Garlepp, Heyer, Oskar Höcker, Franz Hoffmann, Karl May, Gustav Nieritz, Chr. von Schmid, Tanera, S. Wörishöffer u. a. aus literarischen Gründen ganz und gar ablehnt (von Direktor O. Frick im wesentlichen gut geheifsen, Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1877), sind auf die von Lehrervereinigungen geübte Kritik, wie es scheint, gänzlich ohne Einflufs geblieben. Einen wichtigen Schritt machte die Kritik der Jugendschriften, als eine Reihe deutscher Prüfungsausschüsse sich auf Anregung des Lehrers Paul Ziegler in Berlin 1891 zu einer Vereinigung zusammenschlofs. Jetzt (1907) ist die Zahl der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse auf etwa 80 angewachsen; die Geschäfte eines Vororts führt seit 1896 der Hamburger Prüfungsausschufs. Die

kritische Tätigkeit, die anfangs das ganze Interesse beherrschte, ist mehr und mehr in zweite Linie gerückt und dafür die Werbearbeit bei dem Elternpublikum in den Vordergrund getreten. Durch Verteilung des von den Ausschüssen in vereinter kritischer Arbeit geschaffenen Verzeichnisses empfehlenswerter Jugendlektüre, durch Vorträge in Vereinen und Elternabenden, durch Artikel in Zeitschriften und in der Tagespresse, durch Ausstellungen zur Weihnachtszeit u. a. suchen die Ausschüsse in ihrem Kreise die Reformgedanken bekannt zu machen. Auch haben sie vielerorts Einfluſs auf die Gestaltung der Schülerhibliotheken bekommen. Um nach auſsen hin wirksam sein zu können und in sich die Gegensätze in der Beurteilung durch eine Verständigung über die kritischen Grundsätze auszugleichen, wurde die Gründung eines Organs beschlossen, das seit August 1893 unter dem Titel »Jugendschriften-Warte« monatlich erscheint (Leiter: Ziegler bis 1896, dann der Unterzeichnete) und in Originaldruck oder als Nachdruck einer Reihe von Lehrerzeitungen beigelegt wird, so daſs es in über 50000 Exemplaren verbreitet ist. Nachdem Hamburg die Leitung bekommen hatte, stand die Frage der kritischen Grundsätze lange im Vordergrund der Erörterung. Die Ausschüsse bekennen sich heute, wohl einmütig, zu den vom Hamburger Ausschuſs vertretenen Grundsatz: Die Jugendschrift in dichterischer Form muſs ein Kunstwerk sein. Das Experiment hat den Ausschüssen in zweifelhaften Fällen bereits mehrfach gute Dienste geleistet. Es muſs hier aber zwischen dem Vorlesen seitens des Lehrers und dem häuslichen Lesen der Kinder unterschieden werden. Gibt jenes dem vorlesenden Lehrer ein sicherers Gefühl für das, was dem kindlichen Gemüte gemäſs ist und für den rein künstlerischen Eindruck, so zeigt dieses sicherer, ob die Darstellung über das kindliche Begriffsvermögen und der Stoff über das kindliche Interesse hinausgeht oder nicht. Auf Anregung von Frau Anna Klapp-Osten in Hamburg bildete sich 1894 der »Verein zur Reform der Literatur für die weibliche Jugend«, der sich in den Losen Blättern ein Organ schuf. Ursprünglich richtete sich die Tätigkeit des Vereins auf die Prüfung und Sichtung von Büchern für Mädchen im Alter von 14—18 Jahren und die Herausgabe neuer Bücher. Es war dabei auf die Ausbreitung einer Lektüre abgesehen, die »nicht einseitig Herz und Gemüt, sondern ebensowohl Verstand und Charakter der jungen Mädchen bilde, damit in Zukunft der Jugend beiderlei Geschlechtes nur die gleiche kräftige Geistesnahrung geboten und die sog. Backfischliteratur nach und nach beiseite geschoben werde.« Der Verein, der sich seit 1896 »Verein zur Reform der Jugendliteratur« nannte und in einer Reihe von Städten Sektionen besaſs, ist inzwischen nebst seinem Organ eingegangen. In seiner letzten Zeit machte sich eine stärkere Betonung der literarischen Qualität in der Jugendlektüre bemerkbar.

Die Ausschlieſsung der Tendenzschrift seitens der vereinigten Prüfungsausschüsse rief eine Gegenbewegung hervor, die die Tendenz in der dichterischen Jugendschrift innerhalb gewisser Grenzen in Schutz nahm, im übrigen aber den ästhetischen Forderungen Rechnung tragen wollte. Der Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine gründete Prüfungsausschüsse für Volks- und Jugendschriften, und die von Paul G. A. Sydow in Hamburg 1900 ins Leben gerufene Volks- und Jugendschriften-Rundschau war 6 Jahre lang das Organ dieser Gegenorganisation. Dann hat die Rundschau ihr Erscheinen eingestellt und ein von der Schriftenvertriebsanstalt in Berlin neugegründetes Literaturblatt »Eckart« will die durch die Volks- und Jugendschriften-Rundschau vertretenen Bestrebungen mit fortführen.

In der katholischen Jugendschriftenkritik hat diese Reformbewegung gleichfalls das ästhetische Moment stärker zur Geltung kommen lassen. Mit gewissen auf die verschiedene Weltanschauung zurückgehenden Reserven stehen auf dem Boden der reformerischen Kritik die von Dr. X. Thalhofer in München seit 1905 herausgegebene Vierteljahresrundschau »Die Jugendbücherei« und die von H. J. Frenken in Hamm geleitete Vierteljahresrundschau »Die Jugendschrift« (ebenfalls seit 1905). — Für jüdische Familien und Schulen gibt

ebenfalls unter Anerkennung der literarischen Kritik, Dr. M. Spanier in Magdeburg seit 1905 den »Wegweiser für die Jugendliteratur« heraus. Ganz auf dem Boden der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse steht die von Julius Fischer in Schluckenau geleitete »Österreichische Jugendschriften-Rundschau« (seit 1906).

b) Agitation. Der Kampf gegen die minderwertige Jugendliteratur mufs in die breite Öffentlichkeit getragen werden, wenn man den Feind in seinem Lebenscentrum treffen will. Das Elternpublikum mufs aus seiner gedankenlosen Ruhe aufgestört werden. Schon wirken Elternabende und Zeitungsartikel von Prefskommissionen, Prüfungsausschüssen und Einzelnen in diesem Sinne. Das wichtigste Mittel aber ist die Verbreitung von Verzeichnissen empfehlenswerter Jugendlektüre. In einzelnen Orten wird auf Kosten von Lehrervereinen oder hochgesinnten Privaten alljährlich zu Weihnachten durch die Schulkinder in jede Familie mit schulpflichtigen Kindern ein Exemplar getragen. Eine Einleitung macht die Eltern auf die Wichtigkeit der Sache aufmerksam; eine Besprechung des Verzeichnisses in der Klasse, vielleicht auch eine Namhaftmachung der für jede Klasse oder für jedes Kind besonders empfehlenswerten Bücher sucht den Bücherzettel noch im einzelnen fruchtbar zu machen.

c) Billige Ausgaben. Seit dem Erscheinen der Sonderausgabe von Storms »Pole Poppenspäler« zum Preise von 50 Pf. (1898) haben die Prüfungsausschüsse eine Anzahl von billigen Ausgaben veranstaltet, die in guter Ausstattung in ganz grofsen Auflagen (10, 50, ja 100 000) hergestellt und durch die Propaganda der Ausschüsse (versuchsweise auch ein paarmal mit Ausschlufs des das billige Buch unverhältnismäfsig verteuernden Sortiments) vertrieben werden. Es sind solche Ausgaben veranstaltet worden von Rosegger, Liliencron (Kriegsnovellen und Gedichte), Groth, Fehrs, Hebel (Gedichte), Güll, Grimm, Andersen, Müllenhoff (Sagen), Kopisch, Raabe, Rochlitz (Tage der Gefahr) u. a.

d) Grossogeschäfte; Mafsnahmen gegen die Ware derselben. Wenn trotzdem die Erfolge nicht befriedigend sind, so liegt das zum Teil an der unvernünftig geübten Sitte des Bücherschenkens seitens solcher Personen, die durch das Verzeichnis nicht zu beeinflussen sind, vorzugsweise aber an der Unkenntnis weiter Volksschichten über buchhändlerische Verhältnisse. Den meisten Eltern der Volksschüler z. B. ist jedes Geschäft, wo Bücher zu kaufen sind, eine Buchhandlung, und so wandert viel Geld, das für den Ankauf eines im Verzeichnis empfohlenen Buches in die Tasche gesteckt wurde, in die Papier- und Spielzeughandlungen, in Galanterie- und Kurzwarengeschäfte, die sich von Jahr zu Jahr in immer ausgedehnterem Mafse an dem Detailverkauf jener unterwertigen Ware beteiligen, welche, in Bücherfabriken hergestellt und durch sog. Grossogeschäfte vertrieben, nach dem Urteil eines buchhändlerischen Fachmannes (Jugendschriften-Warte 1897 Nr. 4) etwa $^9/_{10}$ aller in den Händen der Kinder befindlichen Bücher ausmacht.*)

Diese im Dunkeln flutende Literatur umfafst Bilderbücher, Märchensammlungen, Indianer- und Jagdgeschichten, moralische Erzählungen und Backfischlektüre. Die Ausstattung ist in jeder Hinsicht ordinär, aber ins Auge fallend. Der Inhalt ist über alle Begriffe öde, durch wunderbare Begebenheiten oder gehäufte Gewalttätigkeiten die kindliche Stoffgier zugleich befriedigend und reizend. Nicht nur, dafs diese elenden Machwerke den Weg durch den regelrechten Buchhandel verschmähen und somit eine systematische Kritik umgehen, sie drücken sich auch um die Bestimmungen des Prefsgesetzes herum, indem die Angabe des Verlages entweder ganz unterlassen oder mit kleinster Schrift an einer leicht übersehbaren Stelle des Bandes bewerkstelligt wird. Nach den Angaben des ebengenannten Buchhändlers existieren in Deutschland etwa 500 Grossogeschäfte, die durch im ganzen vielleicht 3000 Reisende jedes Jahr vom Mai ab in hunderttausenden von Verkaufsläden in Stadt und Land Millionen und

*) Diese Schätzung scheint nicht übertrieben zu sein. Helene Minetti fand in einer Hamburger Mädchenvolksschule, wo schon jahrelang durch Verteilung von Weihnachtsverzeichnissen gearbeitet worden war, unter 108 aus Klasse 5 bis 1 eingelieferten Büchern 61, die jener Schundliteratur angehörten. (Jugendschriften-Warte 1897 Nr. 11 und 12.)

aber Millionen schlechter Bücher absetzen.*) Was die Verbreitung dieser Bücher so aufserordentlich begünstigt und zugleich den Kampf gegen den verderblichen Handel so aufserordentlich schwer macht, sind die unglaublichen Prozentsätze, die im Detailgeschäft gewonnen werden; 150% ist kein ungewöhnlicher Verdienst; in manchen Fällen stellt er sich höher.

Was ist gegen diesen Feind, der mit grofsen Finanzkräften auf den Plan tritt, zu unternehmen? Zu geeigneten gesetzgeberischen Mafsnahmen und finanziellen Gegenstöfsen ist unsere Zeit schwerlich angetan. Es bleibt nichts übrig, als dieser Schundliteratur den Nährboden zu entziehen durch eine entschiedene Kultur des literarischen Geschmacks, wozu als Vorbedingung die Abweisung der gangbaren spezifischen Jugendschrift, die nur Gradunterschiede gegenüber dem Grossobuche aufweist, gehört. Bei der unzureichenden Organisation der öffentlichen Erziehung, welche die grofse Mehrheit aller Kinder gerade dann ohne alle Leitung in die Wirrsale des Lebens entläfst, wenn die Empfänglichkeit für jene Kultur gerade zu erstarken beginnt, wird auch dieser Weg im einzelnen nicht mit Sicherheit und im allgemeinen nur langsam zum Ziele führen. Darum mag noch auf eine rein äufserliche Mafsnahme hingewiesen werden, die überall durchzuführen ist, und vielleicht manchen lesehungrigen Knaben und Jüngling an dem Schund des Papierladens vorüber in die Buchhandlung führt. Es sollte kein Kind die Schule verlassen, ohne zu wissen, dafs ihm Reclams Universalbibliothek, Meyers Volksbücher, Hendels Bibliothek der Gesamt-Literatur und andere Unternehmungen unerschöpfliche Schätze für wenige Groschen zu Diensten stellen. Kein Kind sollte die Schule verlassen, ohne eine feste Vorstellung von der äufserlichen Erscheinung dieser literarisch wertvollen Ausgaben erhalten zu haben, wie auch jedes Kind die Bücher nach ihrem äufseren Aussehen kennen lernen sollte, die sein Lehrer ihm aus Herzensgrunde als »Schund« bezeichnet und verächtlich gemacht hat.

*) Der buchhändlerische Gewährsmann »sah vor kurzem, dafs eine solche Firma (Grossogeschäft) 55000 Exemplare eines völlig wertlosen Bilderbuches fest gekauft hatte von einer Breslauer Firma« (Bücherfabrik).

e) Die Lektüre der Fortbildungsschüler. Der leichte Zugang zu guter Lektüre gewährt den besten Schutz gegen die schlechte. Hier kann die Schule direkt durch die Einrichtung von Schülerbibliotheken (s. d. Art.) wirken. Ein sehr wesentlicher Punkt ist die Einrichtung von Fortbildungsschulen mit Stunden für die Lektüre. Wie es überhaupt keinen ungeeigneteren Zeitpunkt für die Entlassung aus der Volksschule geben kann, als die Zeit der beginnenden Pubertät, so ist für die Privatlektüre nichts verhängnisvoller, als der Umstand, dafs mit der Schulentlassung der meisten Volksschüler die freie Lektüre in ein unendliches Meer voller Untiefen und Klippen hinaussegelt. Wann irgendwo, so bedürfte in der Zeit der beginnenden Geschlechtsreife die dichterische Lektüre verständiger Leitung. Ob die neuen Gefühle und Stimmungen, die auf den jungen Menschen einstürmen, an der Hand einer edlen Dichtung oder an den rohen Darstellungen eines Kolportageromans geklärt und gerichtet werden, mag oft über den Wert oder Unwert eines ganzen Lebens entscheiden. Für die meisten rührt sich keine Hand, den Samen zu streuen. Die Fortbildungsschule ist vom Standpunkt der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes notwendiger, als von irgend einem andern. Aber selbst wo die Fortbildungsschule eingerichtet ist, trifft man fast nirgends die Lektüre von Dichtungen im Lehrplan. Dem Fortbildungsschüler sollte eine reiche Bücherei zur Verfügung stehen; ob diese als Schülerbibliothek oder als Abteilung der Volksbibliothek eingerichtet sein soll, oder ob der Zeitpunkt gekommen ist, den jungen Menschen zur Benutzung der Volksbibliothek selbst zu ermuntern und ihm Anleitung dazu zu geben, kommt ganz auf die örtlichen Verhältnisse an. Hauptsache ist, dafs der junge Mensch gerade jetzt nicht ganz allein gelassen wird der auf ihn eindringenden Flut schlechter und minderwertiger Lesestoffe gegenüber. Diese Lesestoffe würden die durch den Unterricht und eine gute Privatlektüre bisher gehegten Fluren gar bald verwüstend überschwemmen, und das in der Schule erworbene Bildungsmittel der Lesefertigkeit würde zum Verderben gereichen. — Die

Literarische Kommission der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg hat aus den Verzeichnissen der Reclamschen, Hendelschen und Meyerschen Ausgaben eine Auswahl für die schulentlassene Jugend zusammengestellt, die von den Verlegern umsonst abgegeben wird und mit Nutzen den die Schule verlassenden Knaben und Mädchen als Wegweiser mitgegeben werden kann.

Literatur*): Vorstehende Ausführungen sind zum Teil aus des Verfassers Schrift »Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung. Hamburg 1896. 3. Aufl. Leipzig 1905 übernommen. — Aufser der bei den Artikeln »Jugendlektüre und Schülerbibliotheken« und »Jugendliteratur« angeführten Literatur seien noch folgende zum gröfsten Teil der von Jakob Beyhl aufgestellten »Bibliographie der Schriften über die Jugendliteratur« (Jugendschriften-Warte 1895, Nr. 1. 3. 4. 5. 7. 8, 1896, Nr. 3. 4. 5. 9) entnommenen Werke und Aufsätze genannt: Deutscher Merkur 1778, IV. — Literarischer Anzeiger für christliche Theologie von Tholuck 1832, Nr. 21 u. 22. — Wolfgang Menzel, Die deutsche Literatur. — Karl Gödecke, Grundrifs zur Geschichte der deutschen Dichtung, § 269. — Hermann Hettner, Robinson u. Robinsonaden. Berlin 1854. — F. Zehender, Kurze Übersicht der Entwicklung der deutschen Jugendliteratur, begleitet von Ratschlägen zur Begründung von Jugendbibliotheken. Zürich 1888. — Kasimir Rebele, Die Entwicklung der deutschen Jugendliteratur. Ein historisch-kritischer Überblick. Augsburg 1894. — L. Göhrings Aufsätze: Geschichte der Jugendliteratur. Bayer. Lehrerzeitung 1897; Geschichte der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Prakt. Schulmann 1888; Skizzen aus der modernen Jugendliteratur. 1. Weibliche Federn, Pädagogium 1890. 2. Der Reise- und Abenteurer-Roman, Päd. 1891; Im Banne des Robinson und Lederstrumpf, Päd. 1890; Indianergeschichten usw. Robinsonaden, Päd. Warte 1891 u. 1892; Kinderdichter, Prakt. Schulmann 1891; Wilhelm Hey, Pädagogium 1889; Hoffmann v. Fallersleben, Prakt. Schulmann 1891; Güll, Prakt. Schulmann 1890; Löwenstein, Fränk. Kurier, Januar 1891; Beurteilung von Roseggers Jugendschriften, Päd. Warte 1891 u. 1892. — H. Berdrow, Nieritz als Stilist. Pädagogium 1884. — Berthold Auerbach, Schrift und Volk. Grundzüge der volkstümlichen Literatur, angeschlossen an eine Charakteristik J. P. Hebels. Leipzig 1846. — Carl Volkmar Stoy, Schrift und Jugend, sonst und jetzt. (In: Album des päd. Seminars an der Universität Jena.) Leipzig 1858. — H. Wolgast, Über Bilderbuch und Illustration. Hamburg 1894. — Katalog der historischen Ausstellung von Bilderbüchern und illustrierten Jugendschriften in der Kunsthalle. (Deutsche Lehrerversammlung.) Hamburg 1896. Vorwort von Fr. von Borstel. — Beiträge zur literarischen Beurteilung der Jugendschrift. Herausgegeben vom Hamburger Prüfungsausschufs. Hamburg 1896. — Kühner, Programm der Musterschule zu Frankfurt a. M. 1857, 1859. — Georg Heydner, Das Lesebuch in der Volksschule. Naturgemäfse Forderungen. Nürnberg 1891. — Kehrein, Handbuch der Erziehung und des Unterrichts. Paderborn u. Münster 1886 (S. 527—530). — Lorenz Kellner, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Freiburg (S. 226); Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen. Essen (§ 108); Pädagogische Mitteilungen. Essen (Bd. II, Abschnitt 1 u. 3); Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Essen. — V. E. Milde, Lehrbuch der Allg. Erziehungskunde. Wien 1829 (§ 300). — Palmer, Evangel. Pädagogik. S. 348. — Rieck, Päd. Briefe. Leipzig u. Bielefeld 1867 (S. 225—241). — R. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. Stuttgart. — K. A. Schmid, Aus Schule und Zeit. Gotha 1875 (S. 10—19). — Herm. Rolfus, Real-Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien. I. Band 1893 (S. 606 bis 618), V. Band 1883 (S. 197—203). — Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer. Leipzig 1892 (Band II, S. 519—535). — Vogel, Methodik des gesamten deutschen Unterrichts in der Volksschule. Gütersloh. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig (S. 128). — Albrecht Goerth, Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Leipzig 1894. — Eduard Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895 (S. 124—136). — Diesterweg, Offenes Sendschreiben usw. betr. Organ für das gesamte deutsche Volksschriftenwesen. Rhein. Blätter 1845. — Otto Ruppius, Über Jugend- und Volksschriften. Rhein. Blätter 1845. — Lüben, Nachteile der Jugendlektüre. Päd. Jahresbericht 1856. — Carl Volkmar Stoy, Die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik. Allgemeine Schulzeitung 1878. — Peter, Über die Jugendschriften, Schulkalender für österr. Volksschullehrer. Troppau 1880. — Über Jugendlektüre, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1880. (Jahrg. VII.) — Über Jugendlektüre, Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1884. — Rother, Die Lektüre unserer Jugend. Prakt. Schulmann 1885. — Sohnrey, Ein Wort über unser Jugendschriftenwesen, unter besonderer Berücksichtigung unserer Jugendzeitschriften. Hann. Volksschulbote 1886. — Über Jugendlektüre, Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1887. — Richter, Über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Schles. Schulzeitung 1889. — Solper, Über Jugendschriften. Bayer. Lehrerzeitung 1892. — Jakob Beyhl, Streiflichter aus dem »Verzeichnis ausgewählter Jugendschriften« für die Würzburger Lehrerversammlung. Bayer. Lehrerzeitung 1893. — Helene Lange, Das Elend unserer Jugendliteratur. Die Frau 1897. — Ernst Langscheid, Die Lektüre unserer Jugend.

*) Dies Literaturverzeichnis macht auf Vollständigkeit, namentlich insofern die Artikel in Zeitschriften usw. in Betracht kommen, keinen Anspruch.

Vossische Zeitung 1897. — Ernst Linde, Das Elend unserer Jugendliteratur. Thüringer Schulblatt 1897. — Karl Lorenz, Unsere Jugendliteratur. Päd. Archiv 1897. — O. B., Zur Reform der Jugendliteratur. Deutsche Frauenzeitung 1897. — M. Spanier, Das Elend unserer Jugendliteratur. Magazin f. Literatur 1897. — H. Schwochow, Eine Reformbestrebung auf dem Gebiete der Jugendlektüre. Posener Lehrerzeitung 1897. — Moldauer, Das Elend unserer Jugendliteratur. Neue Freie Presse 1897, Nr. 11817. — Verzeichnisse empfehlenswerter Jugendschriften haben aufgestellt: A. Lüben (Nachtrag zum Wegweiser von Bernhardi). Leipzig 1856; O. Frick, Programm des Gymnasiums zu Burg 1867 u. 1869; Dietrich, Erfurt 1876; Sielaff, Stettin 1883; Panholzer, Wien 1886; Kugler, Wien 1886; Bornemann, Znaim 1886; Bartholomäus, Bielefeld 1893; A. Richter, Päd. Jahresbericht 1893 u. a. Jahrgänge; Geselliger Lehrerverein in Berlin, Berlin 1851; Deutscher Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse, Nr. 171 der Sammlung gemeinnütziger Vorträge, Prag; Päd. Verein in Wien 1867; Schleswig-Holsteinischer Lehrerverein, Kiel 1877; Jugendschriften-Kommission des Lehrervereins zu Frankfurt a. M., Frankfurt a. M. 1883 u. 1885; Jugendschriften-Kommission des Wiesbadener Lehrervereins, Wiesbaden 1887/88; Schlesischer Provinzial-Lehrerverein, Breslau 1893; Bezirkslehrerverein Würzburg, Würzburg 1894 (Als Ergänzung: Bayerische Bücherei. Versuch einer Sammlung gemeinverständlicher Werke über bayerisches Vaterland und Volkstum, ebenda); Posener Prüfungsausschufs 1896; Hildesheimer Prüfungsausschufs 1897; Hamburger Prüfungsausschufs 1890—1900, die vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse 1894—1906, der Verein zur Reform der Jugendliteratur 1895—1897. — O. Frick, Anzeige von Wendts Katalog für die Schülerbibliotheken. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1876. — M. Haesecke, Anzeige von Ellendts Katalog (2. Aufl.). Ebenda 1879. — Fortlaufende Besprechungen von Jugendschriften bringen: Pädagogischer Jahresbericht, früher von Dittes, dann von A. Richter, jetzt von Scherer-Worms herausgegeben, Leipzig; Katechetische Monatsschrift von Römstedt, Münster.

Nachtrag für die 2. Auflage: Die Zahl der Artikel in Zeitschriften ist in den Jahren seit dem Erscheinen der ersten Auflage so sehr angewachsen, dafs eine Aufführung hier nicht möglich ist. Soweit sie mir bekannt geworden sind, habe ich sie aufgeführt in folgenden Nummern der Jugendschriften-Warte: 1899, 6; 1900, 1; 1901, 1; 1902, 1; 1903, 1; 1904, 2; 1905, 1; 1906, 1; 1907, 2. An selbständigen Werken sind seit 1899 erschienen (chronologisch aufgeführt): Denkschrift über die Frage der Jugendschriften herausgegeben von der Patriotischen Gesellschaft in Hamburg. Hamburg 1899. — Fr. v. Borstel, Erwiderung auf die Denkschrift über die Frage der Jugendschriften. Ebenda 1899. — Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstl. Bildung in Hamburg. Hamburg 1900. — Epstein, Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. Wiesbaden 1901. — Linde, Kunst-Erziehung. Leipzig 1901. — Zur Jugendschriftenfrage, herausgegeben von den vereinigten Prüfungsausschüssen. Ebenda 1902. 2. Aufl. 1906. — Köster, Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre. Ebenda 1903. — Göhring, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Anhang: Wilh. Hey. Hoffmann v. Fallersleben. Friedr. Güll. Nürnberg 1904. — Schäfer, Die Bedeutung der Schülerbibliotheken und die Verwertung derselben zur Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Volksschulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. — Bericht über den 2. Kunsterziehungstag zu Weimar: Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig 1904. — Geifsler, Wegweiser für Schülerbibliotheken. Ebenda 1904. — Bafs, Wege zur künstlerischen Erziehung und literarischen Bildung der Jugend und des deutschen Volkes. Stuttgart 1905. — Baumgart, Ein Beitrag zur Jugend- und Volksliteratur. Berlin 1905. — Hild, Die Jugendzeitschrift in ihrer geschichtlichen Entwicklung, erziehlichen Schädlichkeit und künstlerischen Unmöglichkeit. Leipzig 1905. — Höller, Hans Christian Andersen und seine Märchen. Ebenda 1905. — Sturm, Robert Reinick. Ebenda 1905. — Wolgast, Vom Kinderbuche. Gesammelte Aufsätze. Ebenda 1905. — Mittendorf, W. O. v. Horn als Jugendschriftsteller. Braunschweig 1905. — Antz, Jugendschrift und Erziehung. Wittlich 1905. — Reling, Die Privatlektüre in der Präparandenanstalt und ihre Stoffauswahl und Einrichtung. Gotha 1905. — Köster, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. In Monographien. I. Teil. Hamburg 1906. — Lang, Das deutsche Lesebuch und Christoph v. Schmid. Eine kritische Studie als Beitrag zur Lesebuch- und Jugendschriftenfrage. Leipzig 1906. — Regelmäfsig erscheinende Verzeichnisse empfehlenswerter Jugendlektüre geben heraus: Literarischer Ratgeber des Kunstwart, Literarischer Ratgeber für Weihnachten (Redaktion der Liter. Warte, München). Jugendschriften-Komm. des Schweiz. Lehrervereins (Mitteilungen über Jugendschriften 1907, Heft 29, Basel), Wiener Volksbildungsverein, Scheurlein (Führer durch die Volks- und Jugendliteratur im Auftrage des Vereins von Verlegern christlicher Literatur, Leipzig), Verband der deutschen evangelischen Schul- und Lehrervereine, Vereinigte deutsche Prüfungssausschüsse (Hamburg); das letztgenannte Verzeichnis wird von einigen Ausschüssen oder von provinziellen Gruppen von Ausschüssen (Baden, Rheinland) lokal modifiziert herausgegeben. — Die Zeitschriften für Jugendlektüre sind im Text genannt. Für die ersten 10 Jahrgänge der Jugendschriften-Warte (1893—1903) gibt es ein Inhaltsverzeichnis (Leipzig).

Hamburg. H. Wolgast.

Privatschulen

1. Wesen und Hauptmerkmale. 2. Arten. 3. Innere Berechtigung. 4. Hauptbedingungen für das Gedeihen und die Lebensfähigkeit. 5. Event. Schattenseiten und Mängel. 6. Event. Vorzüge. 7. Kurzer historischer Blick auf die Entwicklung.

1. Wesen und Hauptmerkmale. Wir dürfen sagen, es charakterisiere die Privatschule in ihrem Unterschiede von allen öffentlichen, sei es vom Staate oder einer Ortsgemeinde begründeten, geleiteten bezw. unterhaltenen Schulen, ihre Begründung, Leitung und Unterhaltung durch Privatpersonen. Dieselben können als Einzelne wie als Korporationen oder auch nur als gesellschaftlich Verbundene eine Schule ins Leben rufen und deren Leitung wie Unterhaltung mehr oder weniger direkt in die Hand nehmen. Kaufmännische und gewerbliche Korporationen haben u. a. Handels- und Gewerbeschulen, sich für diesen Zweck verbindende Privatleute sog. Sammelschulen eingerichtet und lebensfähig erhalten. Davon kann mindestens in gegenwärtiger Zeit keine Rede sein, dafs die Privatschule völlig auf eigene Faust und ohne staatliche oder sonstige obrigkeitliche Kontrolle unterrichtlich-erziehliche Arbeit beanspruchen dürfe. Fordert man doch selbst vom Privatlehrer die Aufweisung von Befähigungszeugnissen.

2. Arten. Dieselben lassen sich zunächst je nach den Hauptmerkmalen ihres Lehrprogramms bestimmen. So erhalten wir u. a. Privat-, Volks-, Real-, Gymnasial-, Knaben-, Töchter-, Musik-, Theater-, Handels-, Gewerbe-, Ackerbauschulen bezw. Privat-Lehrerbildungsanstalten. Als Vorschulen wollen manche Privatschulen lediglich für den Eintritt in gewisse höhere Lehranstalten vorbereiten. Sofern es sich um den Unterricht für besonders gebrechliche, kränkliche, geistig zurückgebliebene oder mit Sinnesdefekten behaftete Kinder handelt, wird die Privatschule zugleich den Charakter der Erziehungsanstalt annehmen. Besondere Arten von Privatschulen ergeben sich ferner mit Rücksicht auf die sie begründenden und unterhaltenden Personen; als solche können, wie oben angedeutet, Einzelne, aber auch Korporationen, geistliche Orden, Glaubensgenossenschaften, gesellschaftlich verbundene, von öffentlichen Schulbehörden Unterstützte oder ganz auf sich selbst Gestellte in Betracht kommen. Dazu treten Privatschulen für vorwiegend erziehliche Zwecke, von deren Einfluſs auf etwaige Fachbildung von vornherein abgesehen, in denen indessen zugleich auf Gewinnung von Sprachkenntnissen — im Bereiche moderner Sprachen — oder, wie dies in weiblichen Privatanstalten vielfach zu Tage tritt — auf Erlernung des Haushaltes hingearbeitet wird.

Privatschulen, die lediglich als Unterrichtsanstalten gelten, deren Vorsteher somit kein Internat führen, auswärtige Zöglinge entweder ihren Lehrern oder bewährten Familien zuweisen, scheiden sich von den wohl in überwiegender Zahl vorhandenen Privaterziehungsanstalten, in denen neben bestimmten unterrichtlichen Zielen eine allgemeinere, möglichst harmonische Bildung erstrebt wird. Seitdem die Ableistung von Prüfungen zur Erlangung des »Einjährig-Freiwilligendienstes« eine Hauptangelegenheit der Schulen geworden ist, hat sich auch die Privatschule speziell auf eine dahin gehende Wirksamkeit gerichtet, so dafs die sog. »Pressen« als eine der neuesten Erscheinungen im Privatschulwesen gelten dürfen.

Die auf die beiden Geschlechter bezüglichen Arten der Privatschulen erscheinen teils als spezifisch getrennt auftretende, teils als kombinierte. Fehlt es doch keineswegs an Pädagogen, die sich von der Gemeinsamkeit des Unterrichts für beide Geschlechter Gutes versprechen. (S. d. betr. Art.) Die unter dem Spottnamen »Winkelschulen« bekannten Privatanstalten dürften zu den wenigstens in Deutschland ausgestorbenen gezählt werden, da ja allenthalben dem pädagogischen Privatunternehmen in dem öffentlich-staatlichen oder kommunalen Schulwesen eine fast erdrückende Konkurrenz bereitet und allem pädagogischen Schmarotzertum durch streng durchgeführtes Prüfungswesen entgegengearbeitet wurde. So lange z. B. in Hamburg die Zahl der öffentlichen staatlich geleiteten Volks- und Realschulen eine verschwindend kleine war, konnte das Privatunternehmen üppig emporwuchern; noch heute erklärt sich die verhältnismäfsig grofse Menge sog. »höherer Privattöchterschulen« aus dem Mangel an entsprechenden öffentlichen Lehranstalten.

Die Überflutung mit minderwertigen Privatschulen trifft, leicht begreiflich, alle die Länder, Staaten und Städte, in denen sich das öffentlich-offizielle Unterrichtswesen noch in schwachen Anläufen befindet und die Gewerbefreiheit auch auf diesem Gebiete sich schrankenlos entfalten durfte. So bahnt sich gleichsam mit logischer Notwendigkeit der Weg zu der Frage nach der inneren Berechtigung (ja vielleicht Unentbehrlichkeit) der Privatschule.

3. Innere Berechtigung. Wir begründen dieselbe zunächst mit dem Hinweis auf die im Interesse unserer höchsten Kulturaufgaben zu gewährende freie Entfaltung hervorragender Talente und idealer Bestrebungen im Gebiete einer so bedeutsamen Sache, wie eben der Jugendbildung. So beklagenswert es erscheinen mufs, wenn schlummernde, doch sich offenbarende entschiedene Begabungen u. a. für künstlerische oder wissenschaftliche Leistungen unbeachtet bleiben und unter der Last verschiedener Hemmnisse verkümmern, so darf die Behinderung hervorragender pädagogischer Beanlagung sicherlich als schwerer Verlust für das Gedeihen ganzer Generationen, ja Völker und Staaten betrachtet werden. Wie tief pädagogische Privatunternehmungen in die gesamte Entwicklung des Schul- und Erziehungswesens eingegriffen haben, sehen wir u. a. an den Franckeschen Stiftungen in Halle, an dem Dessauer Philanthropin, an Salzmanns Schnepfenthal, an Pestalozzis Ifferten, an Fellenbergs Hofwyl, an Falks Institut in Weimar, an dem nachhaltigen Einflufs von Rochows u. a. Männer, die ihren pädagogischen Ideen praktische Verwirklichung zu schaffen suchten. Wollte der Staat jede selbständige eigenartige pädagogische Unternehmung intellektuell wie moralisch bewährter Persönlichkeiten unmöglich machen, so wäre dies als schwere Einbufse für die freie Fortentwicklung der theoretischen wie praktischen Pädagogik zu bezeichnen. Freilich ist dabei zugleich zu fordern, dafs der eine Privatschule konzessionierende Staat derselben keine Fesseln anlegen dürfe, um das mit der einen Hand Gewährte mit der anderen wieder zu entreifsen.

Sofern jede Schulbehörde in den ihrem ausschliefslichen Einflufs unterstellten Schulen pädagogische Mifsgriffe verschiedener Art, z. B. hinsichtlich der verfügten Lehrprogramme und Lehrmittel, der Anforderungen an die Schüler, der Wahl der Lehrer, der Fürsorge für Unterrichtsräume begehen kann, so dafs von etwa allein selig machendem öffentlichen Schulwesen nicht die Rede sein darf, wird man die neben der Staatsschule hergehende Privatanstalt mindestens als eine event. vorbildliche und zur Nachahmung herausfordernde begrüfsen dürfen. Nur zu leicht schleicht sich in staatliche als in einen festen schwer beweglichen Organismus eingefügte Einrichtungen und Veranstaltungen eine gewisse Zähigkeit des Beharrens auf dem Hergebrachten, ein schwer zu besiegender Quietismus, ja auch ein selbstgefälliger Geist, der sich jeder Mahnung zu jeweiliger innerer Vervollkommnung in vornehmer Ablehnung widersetzt. Auch selbst sehr laue Fürsprecher der Privatschule haben zugestehen müssen, dafs wesentliche Fortschritte im Unterrichts- und Erziehungswesen zumeist von Privatanstalten ausgegangen, dafs also u. a. Reformen im Gebiete der Lehrprogramme, der Unterrichtsmethoden oder der gesamten äufseren Schuleinrichtungen ihnen zu verdanken seien. Besonders in sehr bürokratisch organisierten Staaten pflegt der auch in Erledigung von Schulfragen unvermeidlich zu nehmende umständliche Instanzenweg etwaigen Änderungen und noch so dringlich zu fordernder Abstellung des Alten, Gewohnten die denkbar gröfsten Schwierigkeiten entgegenzustellen. Dazu trat bis in die neuere Zeit der Mangel an pädagogisch hinreichend vorbereiteten Lehrkräften für die höheren Lehranstalten, der in sehr starken Klassenkörpern doppelt fühlbar werden mufste. Und wenigstens in mittelgrofsen und kleineren Städten fehlte und fehlt es noch heute an den verschiedenartigen öffentlichen Schulen, die vielleicht vorwiegenden Bedürfnissen der betreffenden Einwohnerschaft entgegenkommen würden. Es sind Städte bekannt, deren überwiegend industrielle Bevölkerung sich lediglich auf ein Gymnasium als auf eine höhere Lehranstalt angewiesen sieht, so dafs schwere Opfer für den Besuch auswärtiger Realschulen gebracht werden müssen. Schon die unleugbare Tatsache, dafs durch öffentliche staatliche oder kommunale Schulen bei weitem nicht alle unterrichtlichen Be-

dürfnisse befriedigt werden können, läſst die Begründung und Unterhaltung von Privatschulen als eine Wohltat für nicht wenig Städte und Landstriche erscheinen. Das Bedürfnis nach Realschulbildung blieb lange Zeit unbeachtet. Nicht minder ist man selbst in groſsen Städten — wie in Hamburg — mit der Gründung von öffentlichen höheren Mädchenschulen so sehr im Rückstand geblieben, daſs die meisten bemittelten und den höheren Ständen angehörigen Eltern genötigt sind, ihren Töchtern die gewünschte über das von der Volksschule Gebotene hinausgehende Bildung in Privatschulen zu teil werden zu lassen. Für die gesamte Fortbildung der Mädchen, speziell für deren Vorbereitung auf einen bestimmten praktischen Beruf sorgten in erster Linie nicht der Staat oder die Stadtgemeinde, sondern Privatpersonen, die einem wahrgenommenen weiter verbreiteten Unterrichtsbedürfnis entgegenkamen. So entstanden u. a. die ersten weiblichen Gewerbe- und Handelsschulen, sowie Lehranstalten für künftige Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen. Bei einer Umschau in der Geschichte der verschiedenartigen Schulen wird man zu dem Ergebnis gelangen, daſs die ersten Ansätze zu wünschenswerten und allgemein ersehnten Neubildungen von Lehranstalten von Privatunternehmern gemacht wurden. Daher es als ein Zeichen groſser Beschränktheit aber auch schnöden Undankes gelten darf, wenn trotz alledem einerseits von Schulbehörden und öffentlich angestellten Lehrern mit offener oder schlecht verhehlter Geringschätzung über das Privatschulwesen geurteilt, andrerseits von ersteren zu Gunsten desselben kaum ein noch so angezeigter Vorteil gewährt wird.

Die innere Berechtigung der Privatschule ergibt sich des weiteren aus folgenden beachtenswerten Gesichtspunkten. Je stärker der Zuzug namentlich zu den gröſseren Städten allgemein geworden, desto mehr wuchsen die Schullasten für Staat und Gemeinden. In verhältnismäſsig kurzen Zeiträumen muſsten namentlich immer neue Volks- aber auch höhere Bürger- und Realschulen gegründet werden. Lawinenartig wuchsen die Schulgemeinden. Die kaum eröffnete neue Schule zeigte häufig nach kaum einjährigem Bestehen überfüllte Klassen, so daſs viele Anmeldungen unberücksichtigt bleiben muſsten. Und gerade diese, die Zahl von selbst fünfzig Schülern nicht selten übersteigenden Klassenkörper müssen — was gar nicht genug betont werden kann, vielmehr geradezu als ein pädagogischer Notschrei zu erklären ist — als ein die Erfolge des Unterrichts ungemein schwer beeinträchtigender Übelstand betrachtet werden. Wo bleiben wir mit unseren besten methodischen Regeln und erziehlichen Grundsätzen — wie z. B. mit der Forderung der Individualisierung beim Unterrichte oder der möglichst fleiſsigen Einübung des Lehrstoffes namentlich bei schwächer Begabten oder der häufigen Heranziehung aller Schüler einer Klasse (besonders in den schwierigeren Fächern der Mathematik, der Naturlehre und der Sprachen) zu zusammenhängender Aussprache über das Dagewesene, zu Übungen im Übersetzen, Lesen, Recitieren, zur Lösung von mathematischen Aufgaben, oder auch nur zur kurzen Beantwortung von Fragen, wenn eine Lektion von durchschnittlich 45—50 Minuten Dauer auf 50 und oft weit mehr gleichzeitig zu Unterrichtende berechnet ist! Tritt zu diesem Übelstand monströser Klassenkörper noch, wie keineswegs selten — der Umstand ungenügender intellektueller Begabung, sehr ungleichmäſsiger Vorbereitung und mangelhafter Disziplinierung der betreffenden Klassengemeinde, fehlt es zum Überfluſs an genügender Kontrolle des vielleicht noch wenig geübten Lehrers, so muſs solcher Klassenunterricht für nur zu viele völlig erfolglos sein. Hier haben wir aber nicht nur den Hauptgrund für zahlreiche Miſserfolge des Unterrichts (samt deren trostlosen Konsequenzen für Schüler und Eltern), sondern zugleich eine Aufforderung zur Begünstigung der Privatschulen zu suchen. Sie müssen als das naturgemäſse Mittel der Entlastung der öffentlichen Schulen hinsichtlich ihrer Schülerzahl sowie der öffentlichen Staats- und Gemeindekosten begrüſst werden. Selbst eine zeitweilige finanzielle Unterstützung der Privatschulen seitens des Staates oder der Ortsgemeinde käme doch nicht entfernt den nach völliger Beseitigung derselben zu bringenden Opfern gleich.

Das Vorhandensein der Privatschule erscheint doppelt berechtigt, ja notwendig, wenn dieselbe zugleich als völlig organi-

sierte Erziehungsanstalt auftritt und Aufgaben übernimmt, mit deren Lösung die wenigsten öffentlichen Schulen sich befassen mögen. Zwar fehlt es nicht an Staatsschulen, die, wie u. a. die sächsischen Fürstenschulen, auf Grund ihrer eigenartigen Stiftung, mit Alumnaten verbunden sind, indessen pflegt deren Besuch an gewisse gesetzliche Beschränkungen gebunden zu sein; auch haben dieselben keineswegs den spezifisch erziehlichen Charakter, wie wir ihn als in Privaterziehungsanstalten vorhanden wenigstens voraussetzen. Mit allerlei individuellen erziehlichen Aufgaben darf man schwerlich an die staatlichen Alumnate herantreten. Die geschichtlich berühmt gewordenen Privatschulen, wie die eines Pestalozzi, Fellenberg, Basedow, Salzmann, Plamann, Blochmann, Bender u. a., waren Unterrichts- und Erziehungsanstalten in Einem. Es war in denselben auf die praktische Verwirklichung der pädagogischen Ideen ihrer Stifter und Leiter abgesehen. Mit gewissen eigenartigen Lehrprogrammen und Methoden verband man die Ausübung mehr oder weniger charakteristischer Erziehungsgrundsätze. Im Unterschied von den öffentlichen Erziehungsanstalten legte man u. a. grofses Gewicht auf die harmonische, Leib und Geist, Kenntnisse und Fertigkeiten zugleich umfassende Ausbildung der Zöglinge.

Ist die Privatschule schon als Ergänzung der öffentlichen nach den bezeichneten Richtungen durchaus berechtigt, so nun namentlich als Erziehungsinstitut. Die Verächter und Verkleinerer desselben haben schwerlich hinreichende Erfahrungen, um die Berechtigung ja Notwendigkeit der Privaterziehungsschule einzusehen und zu würdigen. Vergegenwärtigen wir uns wenigstens die Hauptgründe, aus denen Eltern ihre Kinder derartigen Anstalten zuführen. Da kann es sich handeln um die nötig gewordene Verpflanzung von Knaben, die entweder nach körperlicher oder geistiger und moralischer Seite nun einmal nicht in der Grofsstadt und deren Schulkasernen gedeihen; sie sind wiederholt nicht aufgerückt; sie zeigten sich zu wenig begabt und lernbegierig, als dafs sie in Riesenklassen hätten mitfortkommen können. Dazu tritt die mannigfache Behinderung einer normalen Familienerziehung. Der Vater ist beruflich aufser stande, seine Kinder täglich auch nur flüchtig um sich zu haben, geschweige denn, ihnen eine sorgfältige Pflege angedeihen zu lassen; die Mutter ist kränklich, nervös, launenhaft, vergnügungssüchtig, wankelmütig in ihren Entscheidungen über die Kinder, dazu vielleicht selbst noch ein Kind an pädagogischer Einsicht; sie hat ihre Kleinen schon im frühesten Alter vorwiegend fremden Händen übergeben und ist nur zu bereit, sich der Erziehungssorge um die Herangewachsenen zu entschlagen. Beiden Eltern fehlt es wohl recht häufig nicht nur an den elementarsten pädagogischen Einsichten, nein auch an jeder Aufgelegtheit zur Erfüllung erziehlicher Pflichten. Die Folge ist die schliefsliche Bankerotterklärung hinsichtlich jeder wirksamen Beeinflussung der mifsratenen, verwahrlosten Kinder. »Wir müssen den Jungen ins Institut bringen, wenn überhaupt noch etwas aus ihm werden soll« — das ist die keineswegs seltene Rede an ihren Erziehungsaufgaben verzweifelnder Eltern. Dazu kommen die traurigen Zerwürfnisse zwischen den Gatten, die eine Entfernung der Kinder aus der schwülen Atmosphäre des Elternhauses notwendig machen. Aber auch der Fall ist nicht selten, dafs Eltern in der richtigen Einsicht, dafs namentlich ihre Söhne bei längerem Verweilen im Vaterhause sich an allzu viele Genüsse und Vergnügungen gewöhnen und damit geistig wie moralisch verkommen müssen, dieselben einer wohl empfohlenen Privaterziehungsanstalt anvertrauen.

Wo, fragen wir, sollte gegenüber dem massenhaften Mangel an pädagogisch entsprechenden häuslichen Verhältnissen eine Abhilfe gewonnen werden, wenn nicht in wohl geleiteten Privaterziehungsanstalten? Wohl wird man uns auf kleine Familienpensionate verweisen und diesen den Vorzug vor gröfseren Internaten geben. Doch liefse sich der Beweis erbringen, dafs solche Bevorzugung mindestens nicht schlechthin unbeanstandet bleiben darf; auch im Familienpensionat fehlt es keineswegs an zahlreichen Mängeln und Gefahren für die ihm anvertrauten fremden Kinder. Es darf angenommen werden, dafs man in Familienpensionaten nur selten von bestimmten pädagogischen Grundsätzen aus die anvertrauten Pflegekinder behandelt und dafs

es hier zumeist an bewuſsten und konsequent durchgeführten erziehlichen Einrichtungen fehlt. So ergibt sich die innere Berechtigung der Privatschule besonders als Erziehungsanstalt auch nach dieser Seite: der ungemein starken Nachfrage nach Privatschulen, in denen sowohl Garantien für Erreichung gewisser Unterrichtsziele geboten, als auch rein erziehliche Einrichtungen in reichem Maſse getroffen sind. Daſs gegenwärtig der Zuzug zu Privatschulen hauptsächlich auf Grund ihrer Berechtigung zur Ausstellung von Reifezeugnissen für den Freiwilligendienst sich vollzieht, ist ein weiterer Beweis für die keineswegs allseitig genügenden Erfolge öffentlicher Lehranstalten; doch erblicken wir in der allgemein verbreiteten Jagd der Privatschulvorsteher nach der sog. Berechtigung eine der wesentlichsten Ursachen der Geringschätzung gerade der wertvollsten Ideale ihres Wirkens.

4. Hauptbedingungen für das Gedeihen und die Lebensfähigkeit der Privatschule. Als solche nennen wir zunächst die gediegene, allen bei ihrer Leitung in Betracht kommenden Aufgaben gewachsene Persönlichkeit des Vorstehers. Zur wissenschaftlichen Befähigung, wie sie von Aspiranten des Lehramts seitens des Staates gefordert und im öffentlichen Schulamte als das in erster Linie Geforderte angesehen zu werden pflegt, muſs beim Vorsteher der Privatschule vornehmlich ein hoher Grad von persönlicher Gediegenheit, pädagogische Durchbildung und Begeisterung hinzutreten. Sofern er nicht nur Schulrektor, sondern zugleich Hausvater für die Erziehungsanstalt sein soll, treten die schwierigsten nur mit Hilfe auſserordentlicher physischer wie moralischer Kräfte zu lösenden Aufgaben an ihn heran. Ohne eine treffliche, an das Lebenswerk ihres Mannes mit Verständnis und warmer Teilnahme herantretende, dasselbe mit zu dem ihrigen machende Gattin würde er kaum, trotz eigener trefflicher Begabung denselben in vollem Maſse genügen können. Als einen Hauptvorzug des Vorstehers von Erziehungsanstalten möchte ich, neben bewuſsten, klaren, von den trefflichsten Pädagogen anerkannten Erziehungszielen und dem aufrichtigen warmen Interesse an dem allseitigen Gedeihen des Zöglings die peinlichste Gewissenhaftigkeit und Treue in Ausübung der mannigfachen Berufspflichten bezeichnen. Je gröſser die mit dem Berufe verbundene Verantwortlichkeit, desto unerläſslicher die unermüdliche auf alles gerichtete Wachsamkeit, was für die Führung der Zöglinge Bedeutung haben kann.

Weitere Bedingung für das Gedeihen der Privatschule suchen wir in deren Verfügung über eine bleibende und doch länger andauernde Mitarbeiterschaft möglichst gediegener Kräfte. Dabei spielt nun die finanzielle Lage der betr. Schule eine groſse Rolle. Verfügt der Vorsteher über eine wohl fundierte Kasse, kargt er ohne Not in keiner Weise mit Besoldung, bietet er vielleicht selbst die Hand zur Begründung eines Pensionsfonds, so wird es ihm auch in Zeiten keines Überflusses an Lehrern nicht schwer werden, gute Kräfte zu gewinnen und festzuhalten. Befindet sich die Privatschule in groſsen wohlhabenden Städten, wo gut renommierte Privatlehranstalten von vielen zahlungsfähigen Eltern gesucht werden, so kann der Vorsteher auch wohl ohne Internat gröſseren pekunären Anforderungen genügen.

Besonders landschaftlich bevorzugte und dem körperlichen Gedeihen des Zöglings günstig gelegene Erziehungsstätten werden, in Verbindung mit zweckmäſsig, gefällig und sauber eingerichteten Institutsräumen, nicht verfehlen, einen weiteren Vorschub für das hier in Frage Stehende zu leisten. (S. d. Art. Landerziehungsheim.)

Doch kommt nicht nur das von der Privatschule Geleistete für das Gedeihen derselben in Betracht; es hängt dabei auch viel an der Stellung, die Schulbehörden und die Vertreter der öffentlichen Lehranstalten zu ihr einnehmen. Die Schulbehörde kann der Privatschule das Leben ungemein schwer machen u. a. durch übermäſsige Eingriffe in deren selbständige Entwicklung. Statt sich darauf zu beschränken, geprüfte Lehrkräfte für die Privatschule (wie für die öffentliche) zu fordern und sich periodisch über den gesamten Unterrichtsbetrieb in derselben Kenntnis zu verschaffen, fordert sie vielleicht von den »berechtigten« oder »die Berechtigung« anstrebenden Privatschulen u. a. die Anstellung einer bestimmten Zahl

»akademisch« vollständiger gebildeter Lehrer, fordert sie die genaue Anpassung der Lehrpläne der Privatschule an diejenigen der öffentlichen Schule, schreibt sie vielleicht selbst die Höhe der Besoldung der Lehrer vor, bestimmt sie das Vorhandensein gewisser Lehrmittel und ist im übrigen darauf aus, durch fortgesetzte Neugründung öffentlicher Schulen die Existenz der Privatanstalten ernstlich zu gefährden. Hätte man triftige Gründe, solche Neugründungen z. B. wegen zu hoher Schulgelder in der betr. Privatschule oder wegen ihrer gesamten ungenügenden Einrichtung und Verwaltung zu begünstigen, so wären dieselben nur willkommen zu heifsen. Indessen nimmt man auch wohl gar keine Notiz von den unleugbaren Verdiensten dieser und jener seit Jahren bestehenden Privatschule und schreitet über ihr Schicksal gleichgültig hinweg. Indem man die unleugbaren Schattenseiten minder blühender Privatschulen möglichst hervorzieht und vorschnelle unfreundliche Schlüsse in verallgemeinernder Weise daraus ableitet, bringt man die Privatschule überhaupt in Mifskredit. Allerlei unbewiesene Mängel werden ihr zur Last gelegt, das Publikum wird mifstrauisch gemacht, und es ist um ihre Existenz geschehen. Nicht genug, dafs seitens der Behörden das Vertrauen zur Privatschule erschüttert wird, wissen die Lehrer an den höheren gelehrten Schulen auch nur geringschätzig über die Erfolge derselben zu berichten; bei Aufnahmeprüfungen ihrer Schüler für die betr. öffentliche Schule will man die stärksten Mängel der Vorbildung entdeckt haben und verweist die unglücklichen Recipienten nicht selten in zu niedrige Klassen. Man wirft der Arbeit der Privatschule Oberflächlichkeit und Treibhauserziehung vor, legt den denkbar strengsten Mafsstab an bei Beurteilung der Leistung ihrer Zöglinge.

Und wie man so das Gedeihen und die Lebensfähigkeit der Privatschule unmöglich macht oder doch ungemein erschwert, so nicht minder durch etwaige Zulassung erdrückender Konkurrenzanstalten, die nun im harten Kampfe um ihr Dasein sich gegenseitig dem Untergange weihen.

Eine ganz besondere Bewandtnis hat es seit dem Aufkommen des »Berechtigungsscheines« zum einjährigen Militärdienst um das Privatschulwesen bekommen. Auf der einen Seite hat die Erteilung der Berechtigung an Privatschulen deren Lebensfähigkeit in neue Sicherung gebracht, andrerseits deren ursprünglichen Charakter sowie etwa eigenartige Vorzüge so gut wie vollständig in Frage gestellt. In erster Linie häuften sich, wie bemerkt, die Eingriffe der Behörden in die gesamte neue Organisation der Privatschule so sehr, dafs deren Selbständigkeit und Eigenartigkeit so gut wie verloren ging. Welcher Vorsteher der berechtigten Privatschule wäre nun noch in der Lage, seine eigensten pädagogischen Ideen und Grundsätze nach seinem Befinden zu verwirklichen, nachdem ihm doch Punkt für Punkt Lehrpläne und Modalitäten für Wahl und Anstellung seiner Mitarbeiter vorgeschrieben worden waren. Wie sollte noch von pädagogischem Wirken nach eigenen Entschliefsungen die Rede sein, wenn der gesamte Unterricht wenigstens auf den mittleren und höheren Stufen den spezifischen Zuschnitt auf die vorgezeichneten Prüfungsreglements erhielt und erhalten mufste. So schwand unvermeidlich gerade dasjenige Hauptmotiv für Gründung einer Privatschule, das man mindestens bei hervorragenden Pädagogen voraussetzen durfte. Aus der Privaterziehungsschule wurde mehr und mehr eine Presse für die Ablegung der betreffenden Prüfung; das sie ursprünglich Kennzeichnende und, möchten wir sagen, hauptsächlich Berechtigende und Auszeichnende ging verloren. Und wenn nun bei weitem die meisten auf Privatschulen reflektierenden Eltern dies lediglich um des zu erlangenden, in der Privatschule voraussichtlich sicherer zu gewinnenden Berechtigungsscheines willen tun, so lautet das Losungswort für die Privatschulvorsteher »entweder Erlangung der Berechtigung oder aussichtslose Zukunft«. Mehr als eine Privatschule ist seit Jahren an dieser Klippe gescheitert, besonders auch dann, wenn die sie zu empfehlen hatten, bei ihren Berichten persönlichen Motiven einiges Gehör schenkten. Und die nun die Berechtigung erhalten hatten und schweren Herzens ihre pädagogischen Lieblingsideen und Einrichtungen verabschieden mufsten, erhielten zwar neue Garantien

für ihren materiellen Bestand, verwünschten aber im stillen das ihnen gewährte Danaergeschenk.

Also nur mit gröfster Zurückhaltung dürfen wir »die Berechtigung« der Privatschule als eine Hauptbedingung für ihr Gedeihen bezeichnen. Ungleich wertvoller und weit weniger bedenklich wäre das den Privatschulen zugestandene Recht, ihre Klassen ähnlich weit zu führen, wie die öffentlichen Schulen, zugleich aber natürlich an die Absolvierung derselben die Zulassung, sei es zu gewissen Berufsarten oder zum Übertritt in Akademien und andere höhere Lehranstalten zu knüpfen. Immerhin möchten die betreffenden Abgangsprüfungen vor staatlich beauftragten Prüfungskommissionen vor sich gehen.

5. Eventuelle Schattenseiten und Mängel auf seiten der Privatschulen und Privaterziehungsanstalten. Dieselben werden in dem Mafse hervortreten, als sie im harten Konkurrenzkampf, sei es mit den öffentlichen Lehranstalten oder anderen Privatschulen, liegen und daher mühsam um ihr Dasein zu ringen haben. Da entsteht leicht die Gefahr, dafs Vorsteher nicht zu heikel sind in der Wahl auch minder ehrenhafter Mittel, um sich zu behaupten. Da greifen sie vielleicht zu marktschreierischen Anpreisungen ihrer Methoden oder erziehlichen Einrichtungen und Erfolge, da suchen sie durch schlaffe Disziplin auch unlautere Elemente unter ihren Zöglingen festzuhalten, nehmen alles auf, was ihnen an Zöglingen geboten wird, bringen in den Unterrichtsgang durch ungeordnete Aufnahme neuer Schüler eine stete empfindliche Störung, werden immer lässiger in treuer Erfüllung eingegangener Verpflichtungen gegen Eltern und deren Kinder, hören auf, sich namentlich um das gesamte Wohl der einzelnen Zöglinge nach leiblicher wie geistig-moralischer Seite zu bekümmern, oder sie sind allzu rasch bereit, neue und immer neue Änderungen in ihren Lehrzielen und -Mitteln vorzunehmen. Bekannt ist, mit welchen hohen Worten ein Basedow zu seiner ersten grofsen öffentlichen Prüfung das Publikum in Nähe und Ferne einlud und mit wie drastischer Reklame er die Gunst der Grofsen und Reichen für seine Unternehmungen zu gewinnen wufste. Freilich war das eine Zeit, in welcher originelle pädagogische Ankündigungen noch freundliche Berücksichtigung und tatkräftige Unterstützung fanden.

Fast noch gröfser als für die intellektuelle kann die Gefahr für die moralische Bildung der Zöglinge in Privaterziehungsanstalten werden, wenn entweder mit entsprechenden Räumlichkeiten und gewissen hygienischen Erziehungsmitteln oder mit Aufsicht und genügender Fürsorge z. B. für Zöglinge abnormer Entwicklung gespart und auch seitens der Hauseltern recht spärlicher Verkehr den anvertrauten Kindern zugewendet wird. Da dürfte sich die staatliche Kontrolle der Privatanstalt u. a. für schwachsinnige Kinder keineswegs nur auf die Forderung wissenschaftlicher Qualifikationszeugnisse des Vorstehers beschränken, müfste vielmehr ins Einzelne der inneren Einrichtungen hinein sorgfältig und wiederholt inspiziert werden. Gerade jene unglücklichen Geschöpfe, die von Haus aus an geistig-seelischen Defekten leiden, sind der Vernachlässigung entsprechender Pflege seitens ihrer Pflegeeltern am häufigsten ausgesetzt, so dafs ihre Unterbringung in Anstalten vielleicht das zu heilende Übel eher verschlimmert, als heilen hilft. Hier müfste das Neben- und Durcheinander von männlichen und weiblichen, sowie von Zöglingen ganz zarten und schon reifen Alters, aber auch das betreffende Lehrprogramm und dessen Ausführung doppelt eingehend revidiert werden.

Kein Zweifel, dafs die Privatschule des weiteren jenen aristokratischen Anschauungen vieler Eltern Vorschub leistet, die es ihnen wünschenswert machen, ihre Kinder möglichst abgesondert von denen des gröfseren Publikums unterrichten zu lassen. Wenn doch die Klage über die zu grofse Kluft zwischen den verschiedenen Ständen, zwischen Gebildeten und Ungebildeten, zwischen hoch und niedrig, arm und reich als über ein soziales Übel erhoben worden ist, so läge der Wunsch nahe, dafs wenigstens eine möglichst gemeinsame elementare Bildung aller Kinder des Volkes zur Anerkennung und Geltung gebracht würde. Offenbar wurzelt ständischer und anderer Hochmut in den Herzen der Kindheit und Jugend um so fester, je mehr Mädchen und Knaben in sog. feineren und

teuren Schulen untergebracht und isoliert von ihren Altersgenossen aus einfacheren Kreisen jahrelang unterrichtet wurden. Gemeinheit und Roheit der Gesinnung ist keineswegs von Reichtum und äußerer Vornehmheit ausgeschlossen; unter sehr schlichtem Kleide und in sehr armer Hütte kann biederer, braver, namentlich hilfreicher und bescheidener Sinn wohnen; eine gewisse Derbheit in Worten und Benehmen ist noch lange nicht das Schlimmste, was an Kindern zu tadeln wäre; hinter glatten Formen und sog. feinen Manieren kann sich unlauterer gemeiner Sinn verborgen halten. Und wenn es nun auch unter den Kindern des Volkes keineswegs an offenen Köpfen und lernlustigen, strebsamen Schülern fehlt, wie hätte man da ein unbestreitbares Recht, die Unterrichtsanstalten für verschiedene Stände oder nach dem Maße des Wohlstandes der Eltern zu trennen! Solange freilich die öffentliche Schule an der oben berührten Seuche überfüllter Klassen leidet, müssen wir die Privatschule als eine willkommene Zufluchtsstätte für alle zahlungsfähigen Kinder (bezw. deren Eltern) betrachten. Dennoch ist so manche namentlich weibliche Privatschule in größeren sehr wohlhabenden Städten lediglich als eine Ausgeburt aristokratischer Gesinnung der betreffenden Eltern und zugleich als tödliche Konkurrentin alt bewährter Lehranstalten zu bezeichnen.

Übrigens will es uns auf Grund vielfacher Erfahrungen scheinen, als ob gerade die sog. höhere Privattöchterschule an bedenklichen pädagogischen Gebrechen leide. Daß ihre Vorsteherinnen Prüfungszeugnisse aufzuweisen haben, ist leider kein Sicherheitsventil gegen allerlei Mißgriffe in ihren didaktischen wie disziplinarischen Maßnahmen. Ihr Hauptmotiv bei Aufstellung ihrer Lehrpläne ist die Befriedigung vermeintlich unabweisbarer Anforderungen der Neuzeit und zwar der höheren Stände an die Bildung junger Mädchen, überhaupt des weiblichen Geschlechts. Fragt man aber, wozu dieser und jener Lehrgegenstand, wozu die vielen häuslichen Aufgaben, warum diese Gefährdung der gesunden Entwicklung vielfach zarter Mädchen durch übermäßig viele Lehrstunden und sonstige Ansprüche an die Leistungen der Schülerinnen, so lautet die stereotype Antwort »wir können nicht hinter dem von Oben her Angeordneten oder von anderen höheren Töchterschulen Geleisteten zurückbleiben«. Den Mut eigener pädagogischer Initiative und kräftiger Entschließungen zum Besten ihrer Zöglinge wird man bei verschwindend wenig Vorsteherinnen finden, obwohl doch keine Staatsprüfungen für die Abiturientinnen in Aussicht stehen. So stellen sich die höheren Privattöchterschulen als ganz besonders strenge Vertreterinnen modischer Bildungsbedürfnisse und Phantasien dar; dem Moloch pädagogischer Vorurteile werden unzählige arme zarte Geschöpfe geopfert. Trotz des sichtbaren Siechtums, das viele in Form von Bleichsucht, Nervosität, Rückgratsverkrümmung, Kurzsichtigkeit, Blasiertheit und vorzeitigem Verlust der Kindlichkeit aus ihrem Schulleben davontragen, darf kein Dispens von der oder jener Lektion erteilt werden und können sich durch Vorurteil verblendete Eltern nicht entschließen, ihre Töchter in einfachere gesündere pädagogische Atmosphäre zu verpflanzen. Kein Wunder, wenn nun die Menge kränkelnder Frauen, die ihren Gattinnen- und Mutterpflichten kaum gewachsen sind, stetig zunimmt und somit die Scheu junger Männer vor Eheschließung sich immer weiter verbreitet. Das bezeichnete Übel wird noch durch häufige pedantische Disziplin gesteigert; die Begriffe der Vorsteherinnen und Lehrerinnen von geziemendem feinen Benehmen beeinträchtigen das auch bei normalen Mädchen sich kundgebende Bedürfnis nach freier körperlicher Bewegung, nach Spielen, bei denen alles frohe, freie Jugendlust atmet. Da soll nicht gesprungen, nicht laut gerufen, nicht irgendwie aus den Schranken der Etikette herausgeschritten werden.

Vielleicht tritt zu solchen Schattenseiten der Privattöchterschule noch der weitere Übelstand, daß eine Anzahl Lehrfächer in den Händen von besonders beliebten Privat- und Wanderlehrern liegen, die als solche nur als wechselnde Gäste auftreten, ein tieferes Interesse für das betreffende Institut kaum gewinnen können.

Wollten wir noch der halb offiziellen, halb privaten Schul- und Erziehungsanstalten gedenken, denen ein besonders

stark ausgeprägter geistig-konfessioneller Charakter seitens ihrer Gründer und Leiter verliehen ist, so würden wir auf Erscheinungen bedenklichster Art stofsen und noch ganz absonderliche Schattenseiten der Privatschule entdecken. Hätten wir die Wahl zwischen den strengen Bufs- und Gebetsübungen, sei es in Jesuitenanstalten oder in Privatanstalten extrem pietistischer Observanz einerseits und den auf religiöse Bildung ausgehenden Einrichtungen im Dessauer Philanthropin oder in Salzmanns Schnepfenthal oder in Pestalozzis Ifferten, wir würden uns zweifellos für die letzteren entscheiden. Will man in Privatschulen gleichsam ein Geschäft aus Andachten, Kirchgängen und sonstigen religiösen Übungen machen, so impft man dem kindlich-jugendlichen Geiste entweder das kaum zu heilende Gift religiöser Heuchelei oder Kopfhängerei ein oder erzieht zu früher oder später eintretender gründlicher Absage an jedes fromme Gefühl, ja zu ausgesprochenem Atheismus. Besonders gefährlich dürfte die in Privaterziehungsanstalten etwaige Gepflogenheit der Abnahme von Beichtbekenntnissen an den Vorsteher werden; doch auch die Häufung langer Andachten, Bibellektionen und geistlicher Gesänge wird die Zöglinge ausgeprägt geistlich-konfessioneller Institute vielfach zu späteren Religions- und Kirchenverächtern machen.

6. Vorzüge der Privatschule. Da wir im Vorstehenden bereits wenigstens indirekt von solchen Erwähnung getan, beschränken wir uns hier auf eine zusammenfassende knappe Aufzählung dessen, was zu Gunsten der Privatschule und Privaterziehungsanstalt nach deren idealer Auffassung und Freiheit von unberechtigten Eingriffen zu sagen ist. 1. Dieselben begründen sich auf allgemein anerkannte Unterrichts- und Erziehungsideen, wollen nicht blofse Fach- und Berufszwecke verfolgen. 2. Ihre Vorsteher wollen nicht in erster Linie als gelehrte Fachleute, sondern als warme, hingebende Vertreter pädagogischer Ideen und Grundsätze gelten. 3. Dieselben werden sich auch schon deshalb mit gröfster Pflichttreue ihrem Beruf widmen, weil ihr persönlicher Vorteil dabei im Spiele ist, so dafs sich jede grobe Vernachlässigung des frei gewählten Amtes doppelt rächen müfste. 4. Denselben ist es unter einigermafsen günstigen finanziellen Umständen möglich u. a. kleine Klassenkörper zu unterhalten, deren zu grofsem Wachstum durch Einrichtung von Parallelklassen rasch abzuhelfen, unbrauchbare Lehrkräfte überhaupt fernzuhalten oder verhältnismäfsig leicht zu entlassen, sittlich anrüchige und auch sonst der Schulgemeinde gefährliche Zöglinge höchstens versuchsweise aufzunehmen, bei sichtbarer erziehlicher Erfolglosigkeit ohne lange Umfragen bei Behörden zu beseitigen, als wertvoll erkannte Neuerungen und Verbesserungen im Unterrichtsbetrieb zur Geltung zu bringen, den Individualitäten der Schüler möglichst gerecht zu werden, einen lebhaften Verkehr mit dem Elternpublikum einzuleiten und zu unterhalten, die gesamte persönliche Entwicklung des Zöglings angemessen zu beeinflussen, anstatt etwa nur sein Wissen zu bereichern, überhaupt aber alle dem Gedeihen der Schüler nach leiblicher, geistig-intellektueller, ästhetischer, praktisch-technischer und sittlich-religiöser Seite wesentlich dienenden erziehlichen Einrichtungen ohne umständliche Berichterstattungen und Befragungen ins Werk zu setzen. 5. Die Privatschule kann eine Heilstätte und Rettungsanstalt sein für Schüler, die von überfüllten öffentlichen Schulen auf Grund summarischen Verfahrens des Lehrerkollegiums wegen ungenügender Leistungen abgehen mufsten; sie kann vielleicht ungerecht Aufgegebene und völlig mutlos Gewordene durch geduldiges Eingehen auf ihre individuellen Mängel, besonders durch geschickte methodische Behandlung schwieriger Lehrfächer zu ungeahnter Leistungsfähigkeit führen. Wir dürfen gerade diesen Vorzug und dieses Verdienst der Privatschule rühmend hervorheben. Bei den fast erdrückenden Zumutungen an Rektoren öffentlicher Schulkasernen vermögen dieselben kaum dem einzelnen Schüler, oft nicht einmal der einzelnen Klasse näher zu treten; die namentlich bei jüngeren, wenig erfahrenen Lehrern nötige Kontrolle mufs auf flüchtige Revision beschränkt bleiben; von individualisierender Pädagogik kann bei der Massenarbeit keine Rede sein. Will der Lehrer der öffentlichen Schule überdies weit mehr Fachgelehrter als Pädagog

sein, hat er kein rechtes Herz für seine Schüler, fehlt es ihm selbst an den Elementen psychologischen Blickes in die Eigenart jugendlicher Anlagen und Kräfte, ist er ein bloſser noch dazu ungeschickter Stundengeber, dem jeder erziehliche Trieb abgeht, steigert er seine Zumutungen an die Schüler in dem Maſse, als er selbst an sich geringe Anforderungen stellt, sieht er alle Miſserfolge des Unterrichts nur in den Schülern, ist es ihm gleichgültig, ob er durch Scheltworte und Strafen feinfühlige, strebsame aber schwächer begabte Zöglinge mit Miſsmut ja Verzweiflung an ihrem Fortkommen erfüllt, ob er körperlich zu schonende Schüler durch übermäſsige häusliche Aufgaben überanstrengt und so manchen tüchtigen Knaben aus der Schule unverdienterweise hinaustreiben hilft: so muſs das Vorhandensein von Schulen als eine Wohltat gelten, in denen man aufgelegt und befähigt ist, das zerstoſsene Rohr wieder aufzurichten und den Preisgegebenen zu retten. Die Privatschule kann sich geradezu die Mission der Heilpädagogik beimessen; werden ihr doch auch eine Menge Zöglinge zugeführt, die auf dem Boden öffentlicher Riesenschulen nicht gedeihen konnten. Wunderbar übrigens, daſs dieselben Vertreter öffentlicher Schulen, denen daran liegen müſste, von übermäſsigem Zufluſs von Schülern befreit zu werden und die leichten Herzens für unbrauchbar erklärte Zöglinge abgehen sehen, gleichwohl oft geringschätzig von der Privatschule urteilen und ihr Ab- und Aussterben zu befördern suchen.

Wer die Vorzüge der Privatschule zu würdigen überhaupt ernstlich aufgelegt ist, muſs auch der Schattenseiten gedenken, die mit dem Besuche von öffentlichen Schulkolossen verbunden sein können, ja vielleicht müssen. Das ultra posse nemo obligatur findet eben auch auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit unleugbare Anwendung.

7. Kurzer historischer Blick auf das Privatschulwesen. Wie in so vielen anderen Gebieten, die im Verlaufe der Zeiten an die Fürsorge des Staates übergingen, zunächst Priestertum und bezw. Kirche als die maſsgebenden Autoritäten galten und gelten wollten, so auch in dem der Jugendbildung. Was orientalische Völker an Bildungszielen-Anstalten und -Mitteln hatten, beschränkte sich in der Hauptsache auf die Heranbildung von Priestern, lag in deren Hand und bewegte sich um die Erhaltung und kultische Ausprägung religiöser, demnächst sittlicher Belehrung. Wir dürfen demnach von einem überwiegend theologisch-hierarchischen Charakter des orientalischen Unterrichtswesens reden; die ihm dienenden Lehrinstitute sind im Unterschiede von öffentlichen Staatsschulen private priesterliche Unternehmungen, denen wohl vergleichbar, die im Mittelalter als Kloster-, Dom- und Stiftsschulen auftreten.

In Griechenland und Rom überwiegt das Privatschulwesen bezw. die private pädagogische Unternehmung wiederum etwa vom Staate ausgehende Veranstaltungen, nur daſs der spezifisch priesterliche Charakter nicht mehr der Ausschlag gebende ist, vielmehr allgemeinere Bildungsziele gesteckt und überhaupt weitere Kreise einer besonderen Geistesbildung teilhaftig gemacht werden. In Hellas begegnen wir neben öffentlichen Anstalten für vorwiegend gymnastische Zwecke zahlreichen Privatunternehmungen, in denen namentlich Philosophen und Rhetoren ausgebildet werden sollen. Die pädagogische Verantwortlichkeit liegt nach Solons Gesetzgebung auf den Schultern der Eltern; eine eigenartige Stellung nimmt Sparta nach Lykurgs Bestimmungen über die staatliche Erziehung der noch im zarten Kindheitsalter Stehenden ein; die elterliche Gewalt über die Kinder ist hier völlig in Frage gestellt, die staatliche Erziehungsanstalt zum Grundsatz erhoben. Etwaige Schattenseiten privater pädagogischer Unternehmungen finden bekanntlich u. a. in den »Wolken« des Aristophanes sowie in Platonischen Dialogen, soweit sich diese gegen die Sophisten wenden, ihren Ausdruck. Während in dem republikanischen Rom der Kinderunterricht teils in den Händen des Vaters liegt, teils von Winkelschulen besorgt wird, beginnt in der Kaiserzeit ein vom Staate unternommenes höheres Unterrichtswesen, bei dem es in der Hauptsache auf die Heranbildung des Staatsmannes abgesehen ist. Junge Männer sollen namentlich in Rednerschulen sich auf höhere Ämter vorbereiten.

Das Mittelalter zeigt in seiner ersten

Periode den vorwiegend kirchlich-geistlichen Charakter des Unterrichtsbetriebs. Was an Lehranstalten vorhanden ist, geht von der Kirche aus und dient in erster Linie der Ausbildung des Klerus; nur nebenher geht der Zuzug von Laienelementen u. a. in die Klosterschulen. Von einem Staatsschulwesen liefse sich nur in vereinzelten Fällen insofern reden, als Herrscher wie Karl der Grofse und Otto I. lebhaftes Interesse für höhere Geistesbildung, der erstere sogar für Volksbildung an den Tag legten. Die von städtischen Obrigkeiten namentlich seit den Kreuzzügen eingerichteten Elementarschulen, in denen das zum bürgerlichen Gewerbe unentbehrliche Wissen und Können gewonnen werden sollte, dürfen wir nur als Vorstufe eines eigentlichen öffentlichen Staatsschulwesens betrachten. Dieses nimmt seinen Anfang im Zeitalter der Reformation, der Geburtszeit einer über ein blofs gelehrtes theologisches Unterrichtswesen hinausgehenden Volksschule. Neben Luther befürwortet dieselbe insbesondere Bugenhagen. Protestantische Fürsten und städtische Magistrate vertreten mit ihrer Unterstützung vorhandener bezw. der Gründung neuer Lehranstalten die Herausbildung der Staatsschule. Doch gehen private Unternehmungen auf pädagogischem Gebiete neben den öffentlichen Unterrichtsanstalten ununterbrochen her; besonders lassen es sich der katholische Klerus und die zahlreichen Ordensgesellschaften angelegen sein, Unterricht und Erziehung in ihre Hand zu bekommen. »Freiheit des Unterrichts« wird geradezu als Losungswort ultramontaner Heifssporne hinausgegeben und der Staatsschule, insbesondere dem staatlichen Schulzwange als einer »modernen Tyrannei« widersprochen. Doch auch abgesehen von den klerikalen privaten Bestrebungen und Unternehmungen dürfen wir die Privatschule oder doch Privatpersonen als die mit den verschiedensten Neubildungen auf pädagogischem Gebiete Vorangehenden bezeichnen. Was sich allmählich in öffentlichen Lehranstalten als Lehrziel und Lehrmittel einbürgerte, was da zu Gunsten spezifisch erziehlicher Arbeit erstrebt wurde, nahm zumeist in Privatschulen und Privaterziehungsinstituten seinen Anfang. Wenn wir demgemäfs der privaten pädagogischen Tätigkeit ein unvergleichliches Verdienst um die Gesamtentwicklung des Unterrichts- wie Erziehungswesens zugestehen müssen, so haben wir das gegenwärtig sichtbare Bestreben, dasselbe möglichst vollständig zu verstaatlichen als unberechtigt und zugleich als einen Mifsgriff zu bezeichnen. Eine zwar nicht völlig, aber doch in ihrem jetzigen Umfang neue Erscheinung in dem Privatschulwesen ist durch das Auftreten der sog. Landerziehungsheime gekommen; indem man davon ausging, dafs es eine Hauptaufgabe der Privatschulen sei, die leibliche Ertüchtigung des Zöglings nach allen Seiten zu fördern, hielt man es für unerläfslich, die landschaftliche Anlage, sowie die gesamten räumlichen Einrichtungen der betreffenden Erziehungsanstalt dem entsprechend zu gestalten. Es sollte nichts fehlen, was zur vielseitigen Kräftigung des Zöglings, sowie auch zu seiner praktischen Brauchbarkeit wünschenswert erscheinen könnte. Eine ganz bevorzugte Stellung nimmt gegenwärtig unter den bekannter gewordenen Landerziehungsheimen das von Dr. Lietz geleitete ein. Wir dürfen aber auch die durch die moderne Privatschule gepflegte körperliche Ausbildung nicht ohne Rücksichtnahme auf den immer weiter verbreiteten Sport in Betracht ziehen. Was Jahre hindurch als ein Vorzug besonderer Privaterziehung gelten durfte, hat sich nun zu immer allgemeinerer Geltung hindurchgerungen. Es ist eine hoch erfreuliche Erscheinung, dafs in unseren Tagen durch die eingerichteten Spielplätze auch selbst den Schülern gröfserer Schulgemeinden die erwünschte Gelegenheit zu allerlei gymnastischem Sport geboten wird. Auch daran möchten wir erinnern, dafs die Privatschulen schon seit Jahren immer mehr in den Dienst der geistig wie körperlich krankhaft angelegten Naturen treten. Wir erinnern an die erheblich vermehrten Anstalten für geistig und leiblich minderwertige Individuen, wie sie u. a. durch die Trüpersche Anstalt auf der Sophienhöhe bei Jena sowie durch Direktor Brauckmanns Heilanstalt für Gehör- und Sprachleidende gegründet und mit grofser Umsicht geleitet worden sind. Was dem Privatschulwesen in hohem Grade noch sonst vorteilhaft werden mufste, war die

immer strenger geforderte pädagogische Durchbildung der betreffenden erziehlichen Kräfte. Wir können nicht leugnen, daſs es im Hinblick auf die immer zahlreicheren gediegenen Einrichtungen auf dem Gebiete des Privatschulwesens gelungen ist, demselben eine würdigere Stellung innerhalb der Gesamtheit pädagogischer Einrichtungen zu erringen und zu behaupten. Mögen auch die Staatsschulen sich einer mehr oder weniger unverdienten Zurücksetzung der Privatschulen schuldig gemacht haben, so haben sich die letzteren doch vielfach mit Aufbietung zäher Konsequenz ihre Daseinsberechtigung erhalten. Freilich läſst sich nicht verschweigen, daſs in den Augen des Elternpublikums die Erlangung des Freiwilligenscheines in der Privatschule nach wie vor das Hauptmotiv für die Wahl derselben bildet.

Literatur: Auſser auf die betreffenden Abschnitte in den Handbüchern der Pädagogik sowie in den Werken über Geschichte der Erziehung und des Unterrichts haben wir insbesondere auf die Artikel »Privatschule und Privatinstitute« in Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens sowie auf Raumers »Geschichte der Erziehung«, Teil III, zu verweisen.

Jena. Horst Keferstein. †

Privatstudien der Lehrer

1. Verpflichtung der Lehrer zu Privatstudien. 2. Arten und Gebiete der Privatstudien. 3. Nutzen der Privatstudien für den Lehrer. 4. Gefahren der Privatstudien.

1. Verpflichtung der Lehrer zu Privatstudien. Nach Ablegung der Staatsprüfung empfangen die jungen Lehrer ihren Stempel, daſs sie befähigt sind, entweder als Elementarlehrer in der Volksschule überall und in allen Fächern, oder als Oberlehrer in höheren Schulen in bestimmten Fächern bis zu gewissen Klassen Unterricht zu erteilen. Wer, um mit unserem Schiller zu reden, ein Brotstudent gewesen ist, läſst sich hiermit genügen und sucht sich mit den wissenschaftlichen Schätzen, die er während seiner Lernzeit eingeheimst hat, sein ganzes Leben hindurch zu behelfen. Aber so soll es nicht sein, und so ist es in den meisten Fällen auch nicht. Wer sich fähig erhalten will, der Jugend das Lehrziel in einer den Anforderungen der Zeit entsprechenden Weise zu übermitteln, der muſs an seiner Fortbildung arbeiten, muſs Privatstudien treiben. Hierunter verstehen wir Studien, die nicht gesetzlich vorgeschrieben sind, und über die man keinem Rechenschaft abzulegen hat, sondern die man nach eigener Wahl und Neigung und nach eigenem Ermessen treibt; die zu treiben, wohl eine sittliche Verpflichtung der Lehrer, aber kein verbindliches Gebot ist. Zwar schreibt die Instruktion für die Lehrer der Provinz Brandenburg vom 22. Januar 1868: »Ganz besonders wird es der Lehrer als seine Pflicht erachten, durch eigene Fortbildung seine wissenschaftliche Tüchtigkeit und pädagogische Geschicklichkeit sich zu wahren und zu erweitern« und in der Instruktion für die Lehrer der Provinz Posen vom 30. Januar 1868 heiſst es: »Wenn der Lehrer diese Aufgabe ernstlich zu erfüllen strebt und es sich stets vergegenwärtigt, daſs er nicht nur der ihm vorgesetzten Behörde für die gewissenhafte Führung seines Amtes verantwortlich ist, sondern auch Gott für die treue Erfüllung seiner Pflichten Rechenschaft zu geben hat, so wird er es sich jederzeit angelegen sein lassen, einerseits durch gründliche Studien seine Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, andrerseits in der Methode des Unterrichtes und der Erziehung sich zu vervollkommnen;« ja, die Instruktion für die Lehrer der Provinz Schlesien vom 1. Oktober 1879 fordert, daſs der Lehrer sich fähig macht: »innerhalb der Grenzen seines Faches durch Andeutungen und Hinweisungen, durch Entlehnung von Beispielen usw. die von den Schülern in anderen Fächern schon erworbenen Kenntnisse wieder aufzufrischen, zu ergänzen, zu erweitern oder sie durch Betrachtungen von anderen Gesichtspunkten zu beleben«: aber das sind alles bloſs aus dem Lehrerbegriff abgeleitete, nicht gesetzlich gestellte und mit Strafandrohungen beschwerte Forderungen, und es ist noch nicht gesehen worden, daſs ein Lehrer, bloſs weil er keine Privatstudien trieb, wegen Pflichtversäumnis in Strafe genommen worden wäre. Aber wer ein rechter Lehrer ist, wird trotzdem Privatstudien treiben.

2. Arten und Gebiete der Privatstudien. Welche Arten von Privatstudien

für Lehrer naturgemäfs sind, ist aus den angeführten Stellen der verschiedenen Instruktionen zu entnehmen. Für alle Lehrer, Volksschullehrer wie Oberlehrer, ist es in gleicher Weise nötig, methodische Studien zu machen. Was sie von Methodik in ihrer Lernzeit sich angeeignet haben, ist nur wenig, und wenn sie sich nur die eigene Erfahrung zur Lehrmeisterin nehmen wollen, so werden sie erst nach vielen fehlgeschlagenen Versuchen im glücklichen Falle den richtigen Weg finden; leichter wird sich dieser ihnen auftun, wenn sie die schriftlich niedergelegten Erwägungen, Erfahrungen, Anweisungen anderer studieren und dann ihre Versuche anstellen. Und es reicht nicht aus, dafs man blofs in seiner Jugend solche Studien macht. Entsprechend neueren Zeitrichtungen ändern sich auch die Ansprüche an das Lehrverfahren. Wer seine Schüler den Forderungen seiner Zeit entsprechend bilden und erziehen will, mufs mit den Wandelungen der Methode in Fühlung bleiben, mufs umlernen. Das ist in älteren Jahren recht schwer. Auch verschliefst man sich leicht der Einsicht, dafs das Lehrverfahren, mit dem man nach seiner Meinung jahrelang gute Erfolge erreicht hat, doch nicht mehr als richtig anzusehen sei. »Ich liebe das Experimentieren nicht, sagte mir ein hochverehrter Schulmann; was sich mir zehn Jahre lang bewährt hat, behalte ich auch im elften bei.« Oft ist es daher nicht die Folge von Trägheit, wenn sich die Verteidiger einer alten Methode zusammenscharen und — meist im Besitze der höheren Stellungen — gegen die Neulinge sich kräftig verteidigen, mit Hohn und Spott und wohl auch mit Gründen. Die Trägen schliefsen sich freilich dann diesen Führern an, um nicht umlernen zu müssen. Begründete Neuerungen gewinnen nur durch Gegnerschaft, indem etwaige Mängel an ihnen rechtzeitig erkannt und abgetan werden. Um so sicherer gelangen sie dann zum Siege, sobald die ehrwürdigsten Vertreter der alten Lehrweise nach dem Gange der Natur das Feld geräumt haben. Dann müssen die anderen doch noch umlernen, wenn sie nicht gewärtigen wollen, als minder brauchbar betrachtet und behandelt zu werden. Wer also nicht aus eigenem Antriebe den Wandel der Methoden beobachtet und das Neue prüft und erprobt, der läuft Gefahr, vor der Zeit einzurosten und zum alten Eisen geworfen zu werden.

Methodische Studien können besonders die Direktoren von Lehranstalten fördern, indem sie wichtige Fragen in den Konferenzen zur Erörterung stellen. Anregung hierzu geben die preufsischen Direktorenkonferenzen (s. Bd. V, S. 54, Art. Konferenzen). Noch wirksamer ist der Besuch der Amtsgenossen im Unterrichte. Denn wenn man etwa sieht, dafs diese erfolgreicher wirken, so wird man sich veranlafst fühlen, ihr Lehrverfahren genauer zu studieren. Besonders förderlich für methodische Privatstudien scheint mir eine Einrichtung zu sein, die sich bei den Volksschullehrern, z. B. in Oldenbung, aber sicherlich auch sonst, findet, dafs die Lehrer eines kleineren Gebietes, etwa 8—20, sich zu einer »Konferenz mit Schulbesuch« zusammentun. Da mufs nicht nur der Lehrer, der seine Klasse vorführt, sich durch Privatstudien vorbereiten, sondern auch diejenigen, die sein Verfahren beurteilen wollen, und wer blofs zuhört, empfängt wenigstens Anregung zu eigenen Studien.

An zweiter Stelle werden Fachstudien verlangt; und auch diese Forderung gilt für Lehrer beider Gattungen. Es gibt ja freilich mechanisch veranlagte Naturen, die sich begnügen, den Inhalt des Lehrbuches auswendig zu lernen und einzupauken. Solche hätten lieber dem Lehrerberufe fern bleiben sollen. Der Lehrer mufs über dem Lehrbuche stehen, so sehr er sich auch nach ihm richten soll. Im Buche steht alles gleichwertig nebeneinander und jedes nur an einer Stelle. Um ermessen zu können, wie verschieden grofs die Bedeutung der Einzelheiten ist, um die rechten Beziehungen zwischen den verschiedenen Lehreinheiten und Stoffgebieten herstellen zu können, sind Fachstudien nötig. Nur wer ein wissenschaftliches Gebiet bis zu einem gewissen Grade beherrscht, kann das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden und im Unterrichte entsprechend behandeln, nur solch ein Mann fühlt sich frei im Heranziehen von Einzelheiten und kann so seinem Unterrichte eine anregendere Kraft geben. Solch ein Lehrer allein kann auch mitwirken an der stets notwendigen Weiterentwicklung des Lehrverfahrens, er

allein ist fähig, neue, fruchtbare Gesichtspunkte zu entdecken und die rechte Stoffauswahl zu treffen. Für den Lehrer an höheren Schulen sind ständige Fachstudien geradezu unentbehrlich, denn der Inhalt der Wissenschaften, die er zu vertreten hat, gestaltet sich im Laufe eines Menschenlebens vielfach um, und es ist unzulässig, dafs ein Lehrer an einer höheren Schule noch Jahrzehnte das lehrt, was die Wissenschaft schon längst umgestofsen hat.

In der jüngsten Zeit sind verschiedene Veranstaltungen getroffen worden, um den Lehrern die privaten Fachstudien und die wissenschaftliche Fortbildung zu erleichtern. Es sind sog. Ferienkurse eingerichtet worden, und zwar zuerst archäologische von zwei Arten. Erstens solche, die zu Ostern oder Pfingsten in Berlin, Halle, Bonn, München, Dresden usw. stattfinden, und zu denen Lehrer aus allen deutschen Landen im Verhältnisse zu deren Gröfse zugelassen werden. Zweitens eine jährliche archäologische Reise in Italien, die unter Leitung des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Institutes in Rom stattfindet, und zu der ebenfalls Lehrer aus allen deutschen Ländern im entsprechenden Verhältnisse zugelassen werden. Mehrere Lehranstalten oder auch Regierungen pflegen den von ihnen entsandten Lehrern eine ansehnliche Reiseunterstützung zu gewähren. Ferner eine jährliche archäologische Reise in Griechenland, unter Leitung des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Instituts in Athen, zu der einzelnen Lehrern längerer Urlaub und wohl öfters auch Reiseunterstützung gewährt wird. Seit einigen Jahren ist auch eines der vier preufsischen archäologischen Reisestipendien zu je 3000 M für einen Lehrer, der schon längere Zeit im Amte ist, bestimmt worden. Dieses kann auch in zwei gleichen Hälften vergeben werden. Auch in Bayern werden Reisestipendien verliehen, an Lehrer der klassischen Philologie zum Besuche der archäologischen Institute in Rom und Athen, sowie an Lehrer der neueren Sprachen zum Besuche Englands und Frankreichs. Die badische Regierung veranstaltete mehrmals Reisen von Lehrern nach Griechenland. Reisestipendien für Bildungsreisen verleiht auch die Bismarckstiftung; denn Fürst Bismarck hat die 1 200 000 M, die ihm seine Verehrer zu seinem 70. Geburtstage dargebracht hatten, zur Förderung der Interessen des höheren Lehrerstandes bestimmt. Seit einer Reihe von Jahren haben Universitäten und Behörden auch auf anderen Gebieten die Fachstudien erleichtert. Schon im Jahre 1889 (s. Art. Fortbildungskurse an der Universität, Bd. II, S. 935) veranstalteten eine Anzahl Jenaer Professoren unter Führung Reins zunächst naturwissenschaftliche und pädagogische Fortbildungskurse während der grofsen Ferien der höheren Schulen. Jetzt erstrecken sich diese Kurse auf die verschiedensten Gebiete der Wissenschaften und zahlreiche Universitäten haben sie nachgeahmt. Auch Beihilfen zu Reisen im Auslande oder zum Besuche von Fortbildungskursen an auswärtigen Universitäten werden von mehreren deutschen Bundesstaaten den Neuphilologen gewährt, so in Preufsen 18 Stipendien von durchschnittlich 1200 M. In Oldenburg erhalten auch die Lehrer der Naturwissenschaft solche Beihilfen, damit sie sich mit den Fortschritten auf diesem Gebiete durch Anschauung bekannt machen können.

Als Regel darf angenommen werden, dafs die Privatstudien ihrem Inhalte nach nicht abseits liegen von den Wissenschaften, die der Lehrer in der Schule zu vertreten hat. So ist es am besten für ihn und die Schule. Seine Interessen sind dann einheitlicher, er mufs sich nicht erst, sozusagen, geistig umkleiden, wenn er sich den Schulaufgaben zuwendet. Und solches einheitliche Wesen verleiht ihm erhöhte Kraft. Die Schule aber hat den Nutzen, dafs die Schulwissenschaft immer wieder durch die Fachwissenschaft erfrischt und bereichert wird. Andrerseits wird aber der Lehrer auch andere Lehrfächer der Schule, mit denen er nicht mehr vertraut ist, in den Kreis seiner Privatstudien ziehen, um in ausgiebiger Weise beitragen zu können zur Konzentration des Lehrstoffes. Besonders haben diese Pflicht solche Lehrer, die eine Schulanstalt leiten wollen.

Die Privatstudien können in verschiedener Weise betrieben werden. Die meisten Lehrer werden sich begnügen, die Ergebnisse fremder Forschungen sich anzueignen, indem sie lesen, Auszüge machen, Sammlungen anlegen. Dies genügt auch völlig, um sie als Lehrer tüchtig zu erhalten.

Andere treibt der Geist zu einer schöpferischen Tätigkeit, die ihre Ergebnisse auch an die Öffentlichkeit bringt. Für viele ist das freilich heute unmöglich. Denn um die Lösung einer wissenschaftlichen Frage zu fördern, ist jetzt meist eine solche Fülle von teuern Büchern nötig, wie sie nur wenigen Sterblichen zur Verfügung steht. Sind doch die Lehrerbibliotheken so vieler Schulen nur dürftig mit Büchern und den so unentbehrlichen Zeitschriften ausgestattet. Aber auf beschränktem Gebiete kann doch so mancher etwas leisten, auch wenn ihm grofse Büchereien nicht zugänglich sind. Besonders die Heimatskunde bietet noch vielen Stoff, sowohl nach ihrer geschichtlichen wie nach ihrer naturkundlichen Seite hin. Für geschichtliche Studien ist freilich ein geschulter Methodiker nötig, wenn nicht Unheil angerichtet werden soll. Dafs für naturkundliche Studien und Beobachtungen sich auch Volksschullehrer die richtige Methode erwerben können, hat schon so manches erfreuliche Beispiel gezeigt.

Den Mathematikern und Philologen erschliefst sich auch so manches andere Gebiet, auf dem sie eine fruchtbare Tätigkeit entwickeln können. Leider aber haben sie auf der Universität nur gelernt, mit reichlichen Hilfsmitteln zu arbeiten, die ihnen noch dazu in die Hand gegeben werden. Sollen sie dann in einem abgelegenen Städtchen mit wenig Büchern auskommen, so verlieren sie Lust und Mut, etwas zu schaffen. So erklärt sich die Tatsache, dafs so mancher aufser einer hoffnungerregenden Promotionsarbeit nichts mehr veröffentlicht hat. Man wähle sich deshalb für solche Privatstudien ein kleines Gebiet, für das man die ganze wissenschaftliche Zurüstung sich selbst erwerben kann.

Professor Dr. Ostwald in Leipzig sagt in der Vorrede zu einem Lebensabrisse R. W. Bunsens (Leipzig 1905) S. 2: Wissenschaftliche Leistungen sind fast an jedem Orte und zu jeder Zeit möglich; was sie voraussetzen, ist in erster Linie die hingebungsvolle, ehrliche, nur auf die Erforschung der Wahrheit gerichtete Arbeit. Dies gilt besonders für die Naturwissenschaften. Zwar scheint es, angesichts der grofsen Institute und reichlichen Mittel, mit denen viele heutige Forscher arbeiten, dafs ohne solche die Erreichung erheblicher Resultate aussichtslos sei. Dem gegenüber können wir es gerade aus der Lebensgeschichte grofser Männer lernen, dafs am wenigsten in der Wissenschaft die äufseren Mittel und die Ergebnisse im Verhältnisse stehen. Die wirklich grofsen Fortschritte, durch welche neue Wege eröffnet worden sind, wurden fast immer mit überaus geringen Mitteln bewirkt, indem die Entdecker durch Energie, Fleifs und Scharfsinn das ersetzten und überboten, was an äufserer Hilfe fehlte.

Die Schulprogramme bieten den Lehrern eine schöne Gelegenheit, kleine Ergebnisse ihrer Privatstudien zu veröffentlichen. Es ist bedauerlich, dafs die Nötigung, den Schulnachrichten höherer Schulen eine Abhandlung anzufügen, mehr und mehr in Wegfall kommt. Denn die Pflicht, solch eine Abhandlung zu gewissen Zeiten zu liefern, ist für die Lehrer sehr heilsam. Die einen werden dadurch überhaupt gemahnt, wissenschaftlich tätig zu sein, die anderen wenigstens veranlafst, ihre Privatstudien auf ein bestimmtes Ziel zu richten und im kleinen zu versuchen Gröfseres zu leisten. Der Nutzen aber, der aus wissenschaftlicher Tätigkeit der Lehrer den Schulen erwächst, wiegt schwerer als die Kosten, die der Druck der Abhandlung dem Staate oder einer städtischen Behörde verursachen.

Aber es mufs ja nicht alles gedruckt werden, was man schafft. Man kann auch für kleine Kreise arbeiten. Entweder tut man sich zu wissenschaftlichen Kränzchen zusammen, in denen ein jeder die Früchte seiner Privatstudien seinen Genossen mitteilt, oder man beteiligt sich an öffentlichen Vorträgen oder Vorlesungen und trägt so zur Hebung der allgemeinen Volksbildung bei oder sucht gröfseren Volksmassen eine edlere Unterhaltung zu gewähren.

Aber freilich kostet dies alles Kraft und Zeit. Wünscht also die Regierung, dafs die Lehrer wissenschaftlich fortarbeiten sollen, so darf sie diese nicht mit Amtsgeschäften dermafsen überhäufen, dafs sie Privatstudien nicht zu treiben vermögen.

3. Nutzen für den Lehrer. Der eine Nutzen der Privatstudien für den Lehrer hat sich schon oben gezeigt: er bleibt länger im Amte verwendbar. Aber minde-

stens ebenso hoch ist ein zweites zu schätzen; Privatstudien sind für den Lehrer wie ein erfrischendes Bad. Der Lehrerberuf ist ja sehr aufreibend. In den Volksschulen und den niederen Klassen höherer Schulen ist es das häufige Einerlei, das immer mit gleicher Frische und gleicher Sorgfalt getrieben werden mufs, und dabei die Aufgabe, die übermütige Jugend mit leichtem Zügel in geziemendem Gange zu erhalten, was den Lehrer so abnutzt; in den oberen Klassen höherer Schulen ist es der Verbrauch an Geisteskraft beim Entwickeln und Lösen schwierigerer Aufgaben, was um so anstrengender ist, je mehr man die Schüler selbst heranzieht und ihre oft nur halbrichtigen Antworten für die Lösung der Frage zu verwenden bemüht ist. Geht man, von mehreren solcher Stunden ermüdet, nach einiger körperlicher Ruhe an seine Privatstudien, so rühren sich die lahmen Geistesflügel bald von neuem, und erfrischt kann man dann sich auch wieder zu seinen amtlichen Arbeiten wenden.

Gern würde ich hinzufügen, dafs wissenschaftliche Tätigkeit dem Lehrer in den Augen seiner Schüler höheres Ansehen verleiht und ihm so die Ausübung seines Berufs erleichtert. Das trifft aber blofs für Lehrer zu, die sonst schon im Ansehen stehen; durch wissenschaftliche Leistungen allein lassen sich Schüler nicht imponieren. Wohl aber tragen diese dazu bei, das Ansehen im Kreise der Fachgenossen zu erhöhen.

Aber auch noch einen anderen Vorteil bringen Privatstudien dem strebsamen Lehrer. Er macht sich tüchtig, über die ihm nach der Staatsprüfung erteilte Lehrbefähigung hinaus in höheren Klassen oder in anderen Fächern zu unterrichten.

4. **Gefahren der Privatstudien.** Freilich das eifrige Betreiben von Privatstudien birgt auch Gefahren in sich, nach zwei Seiten hin. Ich will zwei Typen anführen. Einen Schulmann kannte ich, der Studien und Schule so wenig zu trennen vermochte, dafs er seine Schüler zu Mitwissern aller seiner Beschäftigungen machte, vor ihren Ohren die Männer pries, denen er beistimmte, uud auf diejenigen weidlich schalt, die er als seine Gegner ansah, und das alles, obgleich er auf Gebieten arbeitete, die der Schule ganz fern liegen. Ein anderer schied Studium und Schule ganz voneinander; aber während das Studium ihn immer mehr anzog, wurde ihm die Schularbeit immer mehr zur Last, und während die Wissenschaft durch ihn gefördert wurde, erfüllte er seine Lehrerpflichten immer nachlässiger. Und das ist immer noch der günstigere Fall. Leicht kann es kommen, dafs einer nach beiden Seiten hin nichts Bedeutendes leistet, weil ihm zu seinen Schularbeiten die Lust, zu tiefergehenden wissenschaftlichen Arbeiten die Zeit fehlt. Es ist durchaus Pflicht der Lehrer, wenn sie schöpferische Tätigkeit entfalten wollen, sich ein enges Gebiet auszuwählen, auf dem sie arbeiten können, ohne ihre Hauptpflicht zu vernachlässigen; denn in erster Linie sollen sie eben Erzieher sein.

Literatur: Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preufsen. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, § 75. — Baumeister, Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens, S. 28. — Paulsen (Preufs. Jahrbücher, Bd. 106, Heft III, S. 476 fl.) »Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt«. — Uhlig im Humanistischen Gymnasium, 1903, S. 144. — Ostwald in der Vorrede zu einem Lebensabrisse R. W. Bunsens (Leipzig 1905), S. 2. — Über archäologische Studienreisen und Ferienkurse vergl. G. Reinhardt in der Zeitschr. für Gymnasialwesen 1905, S. 193 f.

Oldenburg i. Gr. R. Menge.

Privatstudium der Schüler

1. Begriffsbestimmung und Zweck. 2. Gebiete. 3. Betrieb, Arten. 4. Leitung, Anleitung. 5. Zukunftsbild.

1. **Begriffsbestimmung und Zweck.** Unter Privatstudium versteht man im allgemeinen ein Studium, das einer nach freier Wahl und Neigung und nach eigenem Ermessen treibt, ohne von Amts oder Pflicht wegen dazu genötigt zu sein. Solche Studien treiben auch Schüler. Aber unter Privatstudien der Schüler verstand man bis vor kurzem allgemein doch etwas andres, nämlich solche Beschäftigungen derselben, die dem unterrichteten und erziehlichen Zwecke der Schule dienen sollen, und die von der Schule geleitet werden, ohne dafs freie Wahl, Neigung und eigenes Ermessen immer dabei zur Geltung kommen. Doch stehen diese Studien immerhin in einem gewissen Gegensatze zu den gewöhnlichen

Schularbeiten, von denen sie sich dadurch unterscheiden, daſs eine gröſsere Selbständigkeit, wenn nicht bei der Wahl, so doch bei der Ausführung der Arbeit zulässig und üblich ist. Daſs die Schule es den älteren Schülern ermöglichen soll, sich ganz nach freier Neigung zu beschäftigen, ist erst eine Forderung der neueren Zeit, die weiter unten berührt wird. Wir betrachten zunächst die von der Schule geregelten Privatstudien. Ihr Zweck ist zweifach: 1. Erweiterung und Ergänzung der durch die Schule erworbenen Kenntnisse; 2. Überleitung von der streng geregelten Schularbeit zur freieren wissenschaftlichen Tätigkeit nach Selbstbestimmung.

2. Gebiete. Kein Unterrichtsfach ist von diesen Studien auszuschlieſsen. Bemerkt ein Lehrer, daſs sich bei einem Schüler besondere Neigung und Fähigkeit für ein Fach findet, so wird er gern bereit sein, ihn zu Privatstudien für dieses Fach, soweit der Schulzweck es zuläſst, anzuregen und diese zu überwachen, auch besonders nach der Seite hin, daſs nicht die Grenzen überschritten werden, die den jugendlichen Geistern gezogen werden müssen. Am wichtigsten aber ist es, daſs die Schüler Privatstudien auf den Gebieten treiben, die für die Entwicklung der Jugend die gröſste Bedeutung haben, das ist die Literatur der Völker, mit denen sich ihr Unterricht am meisten beschäftigt, die sie doch in der kurzen Schulzeit nur in beschränktem Maſse kennen lernen können. Es kommt also auf allen höheren Schulen die deutsche Literatur in Frage, auſserdem auf den Gymnasien die griechische und lateinische, auf den Realanstalten die französische und englische Literatur. Freilich auch auf dem Gebiete der Geschichte, besonders der deutschen, dürfte Privatlektüre zu empfehlen sein.

3. Betrieb, Arten. a) Selbstverständlich haben sich lerneifrige und begabte Schüler bei ihren Lehrern allezeit Rat geholt, in welcher Weise sie ihre Muſsestunden zweckmäſsig ausfüllen können, und wohlwollende Lehrer haben sich solcher Schüler gern angenommen. Um aber diese Privatstudien zu dem Schulzweck in nähere Beziehung zu bringen, sind sie später unter Schulaufsicht gestellt und geregelt worden. Zuerst an den Fürstenschulen, dann aber auch an öffentlichen Gymnasien. So ist in Preuſsen am 11. April 1825 vom Kultusministerium eine Zirkularverfügung erlassen worden, die nach Wiese-Kübler I, 262 folgendermaſsen lautet: »Bei dem Gymnasium in Danzig findet die Einrichtung statt, daſs die Schüler in den drei oberen Klassen angehalten werden, griechische und lateinische Schriftsteller für sich privatim nach einem festen Plane zu lesen, und zwar so, daſs sich diese Privatlektüre ergänzend an den Zyklus der öffentlich gelesenen und erklärten Schriftsteller anschlieſst und unter der Aufsicht und Kontrolle des jedesmaligen Klassenordinarius steht.« Hierauf werden die Konsistorien aufgefordert, die Direktoren anzuweisen, daſs sie solche Privatstudien einführen, und es folgen dann noch einige Bestimmungen, wie diese Privatstudien getrieben und geleitet werden sollen. Sie sind dem Geiste der Zeit entsprechend auf Latein und Griechisch beschränkt. In meinen jüngeren Jahren habe ich denn auch solche Privatstudien treiben lassen und nicht ohne Erfolg. Ich drang darauf, daſs meine Schüler immer mit der Feder in der Hand lasen, d. h. sich kurz den Inhalt des Gelesenen aufschrieben. So wurden sie genötigt, in den Sinn des Buches einzudringen, und der Inhalt ging leichter in ihr geistiges Eigentum über. Für diese kurzen Auszüge war ein besonderes Heftchen bestimmt, das mir vorgelegt wurde. Die Rechenschaftsabnahme fand in der Klasse statt, wenn mehrere Schüler denselben Abschnitt gelesen hatten; die anderen hatten dann durch Zuhören, wozu sie genötigt wurden, auch einen Gewinn. Hatte nur einer oder wenige einen Abschnitt gelesen, so lieſs ich mir auf der Stube Bericht erstatten. Kollektaneen, die vielfach beliebt waren, habe ich bekämpft, weil ich wahrnahm, daſs da nur geistlose Vielschreiberei groſsgezogen wurde, mit der viel Zeit vergeudet wurde. Da es vor 30—35 Jahren leichter war, die Schüler für das Altertum zu interessieren, so haben viele Schüler groſse Stücke der antiken Klassiker gelesen. Für Homer die Privatlektüre in Anspruch zu nehmen, war damals noch nicht nötig, weil dieser fast ganz in der Schule gelesen wurde. Wohl aber wurde in Sekunda Herodot und Lysias oder Xenophon, da-

neben Livius, Cicero oder Sallust gelesen. In Prima traten Plato und Demosthenes, Tacitus und Horaz in den Vordergrund, aber auch Sophokles, Euripides und Terenz wurden gelesen. Je nach Lust und Begabung waren natürlich die Leistungen nach Umfang und Gründlichkeit verschieden.

In Preufsen scheinen solche Privatstudien schon im Jahre 1837 Widerspruch erregt zu haben, denn in der Zirkularverfügung vom 24. Oktober 1837 steht unter Nr. 5 (siehe Wiese-Kübler I, S. 262): »Die für die Schüler der oberen Klassen empfohlene Privatlektüre der griechischen, lateinischen und deutschen Klassiker darf in keinerlei Art erzwungen, sondern mufs mit der sorgfältigsten Berücksichtigung der Persönlichkeit, Anlagen und Verhältnisse dieser Schüler geleitet werden.« Wiese meint denn auch a. a. O., dafs jene Verfügung nicht mehr als allgemein verpflichtend anzusehen sei; doch werde sie in den meisten Anstalten noch befolgt.

b) Heute werden sie sich nur noch in wenigen Anstalten im ganzen Umfange befolgen lassen. Der so vielseitig gewordene Gymnasialunterricht läfst den meisten Schülern nicht mehr die Zeit zu so eingehenden Privatstudien und zieht auch ihr Interesse vom Altertume zu sehr ab. Man hat andere Wege einschlagen müssen, um wenigstens noch den einen Zweck der Privatstudien, nämlich Ergänzung und Erweiterung der Lektüre, zu erreichen. Man gibt für bestimmte Zeitabschnitte bestimmte Stücke eines Schriftstellers der ganzen Klasse zu lesen auf und läfst sich in bestimmten Stunden von dieser, auch Privatlektüre genannten Beschäftigung, Rechenschaft ablegen. Tut man letzteres zu selten, so häuft sich für die Trägeren, die alles bis zum letzten Tage anstehen lassen, die Arbeit, und der Ruf »Überbürdung« wird laut. Ich hatte deshalb, als ich die Privatlektüre in dieser Weise treiben liefs, für jede Woche eine halbe Stunde angesetzt, in der Rechenschaft gefordert wurde. Diese Art und Weise bietet vor der früher geschilderten den Vorteil, dafs sich der Inhalt des Gelesenen, weil er der ganzen Klasse genau bekannt ist, unterrichtlich besser verwerten läfst. Vorsichtiger mufs man jetzt sein in der Auswahl der Lesestücke als früher. Denn zu der sicheren Beherrschung der alten Sprachen wie früher gelangen unsere Schüler nicht mehr. Man mufs also Schriftsteller wählen, die nicht zu schwer sind, damit die Schüler Mut und Lust zum Lesen haben und nicht zu schädlichen Hilfsmitteln greifen. In Prima habe ich im Lateinischen mit recht gutem Erfolg Cäsars Bürgerkrieg lesen lassen. Das erste und dritte Buch, besonders das dritte Buch mit seinem grofsen einheitlichen Inhalte fesselten aufserordentlich, viel mehr als der so oft in vielen Bächen verfliefsende Inhalt des Livius. Im Griechischen wird man wohl auch Homer zur Privatlektüre heranziehen müssen. Von der Odyssee wird ja jetzt in manchen Anstalten erschreckend wenig gelesen. Da wäre es doch eine recht erfreuliche Aufgabe für die Privatstudien in Prima, die Odyssee im Zusammenhange zu lesen. Aufserdem aber wird man besonders Historiker lesen lassen, sowohl weil sie leichter zu verstehen sind als andere Schriftsteller, als auch um den jetzt so mangelhaften Kenntnissen der Gymnasiasten in der Geschichte des Altertums aufzuhelfen. Wenn in einer Prima wöchentlich etwa vier Seiten Text, im Jahre also 160 Seiten, teils griechisch, teils lateinisch, als Privatlektüre gelesen werden, so ist das eine nicht verächtliche Vermehrung des Lesestoffes; und die Leseübung trägt auch gute Früchte. Nur gebe man den Schülern Ausgaben mit erklärenden Anmerkungen in die Hand, dann wird die Privatlektüre mit mehr Verständnis und gröfserem Gewinn getrieben. Unterstützt werden mufs die Privatlektüre durch Übungen im sofortigen Übersetzen in der Schule. Vielen Schülern fehlt es nämlich an Mut, mittels eigener Kraft und ihres eigenen Wissens die Übersetzung zu wagen, und sie suchen andere Hilfsmittel. Gewinnen sie durch Leistungen in der Schule die Überzeugung, dafs sie der Aufgabe gewachsen sind, so pflügen sie auch sonst mit eigenem Kalbe.

Dafs neben dieser strenger beaufsichtigten Privatlektüre auch noch freiere nebenhergehe, ist natürlich erwünscht. Besonders Primaner, die sich dem Studium der Philologie widmen wollen, wird man, wenn es ihre Mufsezeit erlaubt, anleiten, sich ihren

Kräften entsprechend in die alten Schriftsteller hineinzulesen, und sich gelegentlich von ihnen Bericht erstatten lassen. Solche Schüler haben dann von der Privatlektüre den höchsten Genufs und Gewinn. Diese Privatlektüre feiert Peter in seinem Vortrage auf der 3. Generalversammlung des Gymnasialvereins in Dresden 1893 (vergl. »Das humanistische Gymnasium«, 1893, S. 43). Etwas kühler behandelt darauf dieselbe Frage Fleischmann, der eigentlich sich überhaupt nichts von der Privatlektüre verspricht. Bei dem von mir geschilderten Verfahren werden aber gute Erfolge erreicht. Dafs man in Bayern nicht gerade günstige Erfahrungen gemacht hat, wo durch die Studienordnung für die obersten Klassen nur Anleitung zu freiwilliger Privatlektüre gefordert wird, welche dazu befähigten und strebsamen Schülern zu geben ist, scheint glaublich; etwas Druck ist eben nicht zu entbehren.

c) Anders ist die Privatlektüre im Deutschen zu behandeln (vergl. auch Artikel Privatlektüre und Schülerbibliothek). Hier ist gröfsere Freiheit bei der Wahl zulässig; auch bedarf es hier weniger des Antreibens, da unsere Schüler natürlich lieber mühelos ein fesselndes deutschgeschriebenes, als mit Mühe ein fremdsprachliches Buch lesen. Auch hier ist die Privatlektüre zu teilen, nämlich in solche, die alle Schüler treiben müssen, und in solche, die freigestellt wird. Wenn es die Lehrer jetzt wohl auch gelernt haben, die deutsche Klassenlektüre rascher zu betreiben als früher, wo z. B. »Wilhelm Tell« ein ganzes Schulhalbjahr ausfüllte, so ist es doch nicht möglich, alle die Schriftsteller oder Werke in der Klassenlektüre zu berücksichtigen, die unseren Schülern bekannt werden müssen. Sie sind der pflichtmäfsigen Privatlektüre zuzuweisen. Auch hier empfiehlt es sich, der Trägen wegen, kleinere Aufgaben und kurze Fristen zu stellen. An bestimmten Tagen überzeugt sich der Lehrer durch einige in die Tiefe führende Fragen, dafs alle die Aufgabe erfüllt haben. Aber aufserdem sind für jede Klasse jährlich oder halbjährlich gewisse Werke zu nennen, die sich besonders zur freien Lektüre eignen. Ist der Deutschlehrer zugleich Verwalter der Klassenbibliothek, was wünschenswert ist, dann vermag er hierüber um so leichter die Aufsicht zu führen. Auch in der deutschen Lektüre müssen die Schüler angehalten werden, sich Bemerkungen niederzuschreiben über den Verfasser, über Ort, Zeit, Personen der Handlung und die Gliederung des Inhalts. Diese Privatlektüre läfst sich zu den deutschen Vorträgen in Beziehung setzen. Man gibt eine Anzahl Themata an, und die Schüler verteilen diese unter sich, um sie auf Grund ihrer Privatlektüre zu behandeln. Aufserdem liefs ich mir immer auf den Spaziergängen, die ich häufig mit den Primanern unternahm, von einigen über ihre deutsche Privatlektüre Bericht erstatten und besprach die Eindrücke mit ihnen, die sie empfangen hatten. Man glaube nicht, dafs hierdurch den Schülern die Spaziergänge zuwider geworden wären; ich wurde häufiger gebeten, einen Ausflug mit ihnen zu machen, als ich ihre Bitte erfüllen konnte. — Der Geschichtslehrer wird darauf halten, dafs die Schüler für sich geschichtliche Werke, hervorragende geschichtliche Romane und Novellen lesen.

d) Bei all den besprochenen Arten von Privatstudien war die Hauptsache: lesen; es gab aber auch noch eine andere Art, deren Ziel die Abfassung einer schriftlichen Arbeit war, die bei Gelegenheit der Reifeprüfung abgeliefert wurde und nicht ohne Einflufs auf die Beurteilung des Schülers war, vergl. auch Unterrichts- und Prüfungsordnung der preufsischen Realschulen und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1856. Beim Eintritt in die Prima — anderswo in die Oberprima — wählte sich jeder Schüler ein Thema, auf dessen Bearbeitung er seine Mufsestunden verwenden wollte. Ein Lehrer, dem das Amt der Überwachung dieser Arbeiten zugeteilt war, und der, wenn es nötig war, eine Anzahl Aufgaben zur Wahl stellte, hielt sich in steter Fühlung mit den Schülern, gab ihnen Literaturnachweise, zeigte ihnen die rechte Methode, liefs sich ihre Stoffsammlungen öfters vorlegen und hatte schliefslich um Weihnachten die Arbeiten einzusammeln und bis zur Reifeprüfung zu beurteilen. Einige erfreuliche Leistungen gab es jedes Jahr; im ganzen kann ich aber nicht sagen, dafs das Ergebnis zu der Belastung des Aufsicht führenden Lehrers

im rechten Verhältnis gestanden hätte. In früheren Jahren wurden, dem Geist der Zeit entsprechend, nur antike Themata, und zwar in lateinischer Sprache, behandelt; später wurden auch Themata aus anderen Gebieten zugelassen, die deutsch bearbeitet wurden. Es wäre richtiger gewesen, solch eine Arbeit zwar machen zu lassen und volle Freiheit in der Wahl des Themas zu geben, aber sämtliche Lehrer der Prima zur Beratung der Schüler und zur Korrektur heranzuziehen. Diesen Weg hat man jetzt in Elbing eingeschlagen. Nur handelt es sich dort nicht um Pflichtarbeiten, sondern um völlig freie Arbeiten, die nur den befähigten und fleifsigen Primanern gestattet werden, zu deren Vollendung ihnen aber auch Freiheit von allerlei andern Schularbeiten, ja selbst gelegentlich ein schulfreier Tag, gewährt wird.

e) Zu einer anderen Zeit habe ich die Privatstudien mit der Homerlektüre in Verbindung gesetzt. Denn dafs die Schüler in der homerischen Welt heimisch werden, hielt ich und halte ich für eine Hauptaufgabe des Gymnasiums. Bei Beginn der Iliaslektüre gab ich eine gröfsere Anzahl von Thematen zur Auswahl, von denen je zwei Schüler eines bearbeiten mufsten; denn es ist sehr förderlich, wenn man jemanden hat, mit dem man sich über eine Aufgabe aussprechen kann. Während der ganzen Primazeit hatte also jeder bei der Iliaslektüre noch auf einen besonderen Gesichtspunkt zu achten. Gegen Ende des zweiten Jahres liefs ich mir den gesammelten und geordneten Stoff vorlegen und Vorträge darüber halten. So lernten die Schüler in bescheidener Weise wissenschaftlich arbeiten. Ich würde solche Arbeiten nach den Erfolgen, die sie hatten, auch jetzt noch empfehlen. Ich fürchte, je weniger Arbeit man den erwachsenen Schülern zumutet, um so untauglicher werden sie zu gröfseren selbständigen Leistungen. Die Befreiung vom lateinischen Aufsatze hat ja die Primaner so entlastet, dafs sie zur Bewältigung einer gröfseren Arbeit recht wohl Zeit haben. Man mufs ihnen nur Lust dazu machen.

f) Nahe Beziehung zu den Privatstudien haben die sog. Stndientage, die noch an einigen Anstalten bestehen, besonders an geschlossenen Erziehungsanstalten. Über diese Studientage sagt eine preufsische Ministerialverfügung vom 15. Februar 1867 (Wiese-Kübler I, 263): Dafs den Alumnen Studientage zu selbstgewählter Beschäftigung freigegeben werden, hat sich in geschlossenen Erziehungsanstalten bewährt. Dieselbe Einrichtung auch bei öffentlichen Gymnasien zu treffen, ist nicht ohne Bedenken. »Ich zweifle nicht, dafs einzelne Schüler hinlänglichen Trieb zur Selbsttätigkeit haben, um von dieser Freiheit den beabsichtigten Gebrauch machen zu wollen und zu können; aber es werden ihrer immer nur wenige sein, und diesen würde man zweckmäfsiger auf andere Weise, z. B. durch eine von Zeit zu Zeit ihnen gewährte Dispensation von allgemeinen Terminarbeiten ein freieres Selbststudium möglich machen können.« In der Landesschule Pforta sind diese Studientage noch üblich. Im Jahresberichte von 1906 heifst es auf S. XII: »In jeder Arbeitswoche, die nicht durch Ferien oder eine Festfeier Einbufse erleidet, wird den Schülern ein Tag, und zwar abwechselnd der Dienstag, Donnerstag oder Freitag, als Studientag freigegeben, um Privatlektüre zu treiben. Nur die beiden Tertien haben an diesem Tage je eine mathematische Lehrstunde. Wie an andern Tagen so ist auch an diesem Tage die Zeit der Arbeit und die Zeit der Ruhe streng geregelt. Am Vormittage darf nur klassische, am Nachmittage auch französische Privatlektüre getrieben werden. Den Schülern der drei oberen Klassen ist auch die Anfertigung deutscher Aufsätze am Nachmittage gestattet. Je älter und reifer die Schüler sind, desto mehr Freiheit wird ihnen bei der Wahl der Schriftsteller und der Werke gelassen. Nur die jüngeren Schüler erhalten bestimmte Aufgaben zugewiesen. Aber genaue Aufsicht und Prüfung findet bei allen statt. Die (Abnahme) der Privatlektüre ist eine der zeitraubendsten Arbeiten für die Pförtner Lehrer, zugleich aber auch eine der erfreulichsten und fruchtbarsten.« Ich führe das Ergebnis dieser Privatlektüre aus zwei Klassen an: I Unterprima a) Latein: Von allen Schülern: Sallusts Bellum Catilinae, Horaz' Oden IV und Carmen saeculare; von einzelnen: Tacitus' Agricola 19 mal, Dialogus de oratoribus 2 mal, Sallusts Bellum Jugurthinum 2 mal, Ciceros Rede

für Sestius 1 mal, Plautus Trinummus 1 mal. b) Griechisch: Von allen: Ende der Ilias; von einzelnen: Platos Apologie 24 mal, Kriton 24 mal, Eutyphron 11 mal, Laches 7 mal; Aeschylus Perser 1 mal, Sophokles Aias 19 mal, Elektra 12 mal, Oedipus Col. 1 mal, Trachinierinnen 3 mal; Euripides' Iphigen. Taur. 5 mal, Medea 1 mal. c) Französisch: Molière, Avare 1 mal. Flaubert, Salammbô 1 mal; Mérimée, Colomba 1 mal, Maeterlinck, Théâtre III 5 mal. — II Obertertia a) Latein. 1. Caesar: Alle lesen de bello civili I und II; aufserdem beendeten die Neuaufgenommenen des Bell. Gall.; 2. Ovid: Alle Lesen den gröfseren Teil der Metamorphosen in Sedlmayrs Auswahl, dazu aus den Fasten und Tristien je vier Abschnitte und zwei Briefe Ex Ponto, ferner einzelne andre Abschnitte nach freier Wahl. 3. Ein Schüler las Curtius Rufus. 4. Im letzten Vierteljahre wurden mit 9 Schülern Gedichte Tibulls und Catulls behandelt. — b) Griechisch: Xenophons Anabasis I, II, VI von allen Schülern, dazu V von 17 Schülern. Eine Auswahl aus der Kyropädie lasen aufserdem 9 Schüler. — Man sieht, die Pforte hat die alte Eigenart des Gymnasiums gewahrt, und doch pflegen ihre Schüler auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen sich im praktischen Leben zu bewähren. Freilich hat diese Anstalt den Vorteil, nicht so wie andere Gymnasien mit minderwertigen Schülern belastet zu sein.

Neben solchen Studientagen, welche die Schüler in ihrer Wohnung verbringen, gibt es noch andere, die in der Schule verbracht werden, und bei denen die Freiheit in der Wahl des Studiums aufgehoben ist. So wurden am Gymnasium zu Eisenach jeden Winter sechs Studientage der drei oberen Klassen abgehalten, an denen je von der ganzen Klasse derselbe Abschnitt aus einem antiken Schriftsteller gelesen und in der letzten Nachmittagsstunde besprochen wurde. Auf diese Weise wurde es möglich, die Lektüre der Klassiker zu erweitern.

Solche oder wenigstens ähnliche Studientage liefsen sich recht wohl an höheren Schulen einführen, sowohl an solchen die ihre »Eigenart« pflegen, also einheitliche Klassen haben, als an solchen, wo die Schüler der obersten Klassen je nach ihrem Hauptstudium in Gruppen geteilt sind.

g) Ein anderes Mittel, die Privatstudien der Schüler zu fördern, dürfte die Gründung von wissenschaftlichen Schülervereinen sein. Vor vielen Jahren schon wufste Gustav Richter in Jena von den Erfolgen solcher Vereine Rühmliches zu erzählen. Öffentliche Mitteilungen hat er darüber gemacht in seiner Schrift »Jena und sein Gymnasium« 1902. Unlängst hat Günstiges über solch einen Verein in Steglitz P. Ziertmann veröffentlicht in der Monatsschrift für höhere Schulen 1906, S. 249, und Fritz Gräf über einen Verein an der Oberrealschule in Flensburg, ebenda S. 495. Alles Wichtige, was hier in Betracht kommen kann, findet man erörtert in Alfred Rausch, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze, Halle a. d. S. 1904. Auf die Bedenken gegen solche Vereine weist besonders hin Oskar Altenburg in diesem Werke in dem Artikel: »Vereine, wissenschaftliche, der Schüler.« Jedenfalls sind sie aber, bei geeigneter Beaufsichtigung, im stande den Willen zu stärken und den Trieb zu wissenschaftlicher Arbeit zu kräftigen. (Vergl. auch den Artikel Studientag.)

4. Leitung und Anleitung. Der Erfolg von eigentlichen Privatstudien der Schüler hängt in der Hauptsache ab von der Leitung und Anleitung, die ihnen zu teil wird. Ist der Betrieb mechanisch, so werden sie eine Belastung für die Schüler, und auch die Lehrer haben keine Freude daran, und so ist der Erfolg gering. Wie läfst sich das vermeiden, auch ohne dafs von der regelmäfsigen Schulform abgewichen wird? Wenn Lehrer und Schüler in nähere Beziehung zueinander gesetzt werden durch Beschränkung des Fachlehrersystems und Aufrücken der Lehrer mit ihren Klassen. Wenn die Lehrer durch jahrelangen und vielseitigen Verkehr mit ihren Schülern innige Fühlung gewinnen, dann können sie ihre Privatstudien wirklich leiten, weil sie wissen, welche Lücken und welche Neigungen diese haben, und wie weit ihre Fähigkeit geht; dann haben sie auch mehr Lust, sie anzuleiten, weil sie gröfseres Interesse am geistigen Wachstume ihrer Schüler haben. Dann wird auch die Rechenschaftsablage nicht gefürchtet, sondern begehrt, weil der strebsame Schüler sich gern mit seinem Lehrer ausspricht.

5. Zukunftsbild. Eine ganz andere Bedeutung können die Privatstudien noch gewinnen, wenn die Schulform selbst umgestaltet wird. Das ist in verschiedener Weise möglich. Die eine Art ist die besonders von Vertretern des humanistischen Gymnasiums geforderte, dafs die höheren Schulen ihre Eigenart mehr entwickeln dürfen. Die realistischen Anstalten sind in ihrer Eigenart nie gehemmt worden; nur das humanistische Gymnasium hat man aus seinem früheren Geleise gedrängt. Wenn es diesem gestattet wird, seinem ursprünglichen Wesen wieder näher zu kommen, dann werden sich die Privatstudien der Schüler dem Altertum zuwenden, und sie werden, je leichter ihnen durch reichlichere Übung das Lesen der alten Klassiker wird, um so eifriger aus diesem Quell edler Bildung schöpfen. Aber man verhehle sich nicht, dafs nur dann die Gymnasien ihre Eigenart entwickeln dürfen, wenn am gleichen Orte noch realistische Anstalten oder wenigstens Realklassen vorhanden sind.

Auf der andern Seite können die Privatstudien der Schüler auch zu neuem Leben erwachen, wenn die sogenannte freiere Gestaltung des Unterrichtes auf der Oberstufe unserer höheren Schulen eintritt, wie sie Münch, Matthias, Paulsen, Wendland empfehlen. Wenn es den Schülern gestattet wird, bei erhöhten Leistungen auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebieten Minderes zu leisten auf den sprachlichen Gebieten und umgekehrt, wenn sie also ihrer Begabung und ihrer Neigung nach sich die Arbeit wählen dürfen, dann können schon auf der Schule selbständige Ausarbeitungen erwartet werden, die auf tieferen Privatstudien beruhen. Freilich, der Fachlehrer, dessen Gebiete sie angehören, mufs, seinem Schüler zuliebe, dann auch so manches mitstudieren, was ihm persönlich ferner liegt. Aber bei gehöriger Entlastung von anderer Seite her läfst sich diese Schwierigkeit überwinden. Gröfser scheint mir eine andere, die sich der freieren Gestaltung des Unterrichtes und den damit verbundenen tiefer gehenden Privatstudien entgegenstellt. Das ist die herrschende »Freizügigkeit«, die schon so vielen unseren Einrichtungen die örtliche Eigenart abgestreift hat. Früher pflegten die Schüler zum gröfsten Teil auf der Anstalt bis zu Ende zu verbleiben, der sie einmal anvertraut waren. Da war es ohne Nachteil möglich, dafs jede höhere Schule ihre Eigenart entwickelte. Das ist — nicht ohne Druck von oben — wegen der vielen wandernden Schüler anders geworden. Will und kann man diese Schüler in Zukunft unberücksichtigt lassen? Verneint man diese Frage, so mufs jede Schule in den Oberklassen drei Abteilungen haben, für Normalschüler, für Schüler die mehr in Mathematik und Naturwissenschaften leisten, weniger in den Sprachen, und für Schüler, bei denen es umgekehrt ist. Das ist nicht nur eine Geldfrage, sondern eine Sache, die an dem Wesen der Erziehungsschule stark rüttelt. Es ist nicht leicht, hier den richtigen Weg zu finden.

Erwünscht sind einigermafsen selbständige Privatstudien der Schüler. Freilich für den Lehrer bietet ihre Beaufsichtigung um so gröfsere Schwierigkeit, je freier sie sich gestalten dürfen. Aber die Arbeit lohnt sich, denn die Schüler werden an Kenntnissen und an geistiger Kraft gefördert, sie lernen arbeiten im wissenschaftlichen Sinne.

Literatur: Schrader, Anleitung zum Privatstudium. Progr. Sorau 1855. — Rehdantz, Themata zu schriftl. Privatarbeiten. Pr. Halberstadt 1856. — Verhandlungen der 16. und der 23. Philologenversammlung, der 15. westfälischen und 4. preufsischen und der 1. schlesischen Direktorenkonferenz. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre § 119. — G. Amsel, Privatlektüre der Schüler. Monatschrift für höhere Schulen 1902, 679 fl. — Wilhelm Münch, Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens. Nationalzeitung, Nov. 1898. — Alfr. Rausch, Schülervereine. Halle a. S. 1904. — Paul Wendland, Ein Zukunftsprogramm usw. Neue Jahrbücher f. d. klass. Alt. u. Pädagogik 1905, S. 551. — Fr. Paulsen, Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben? Monatsschrift für höhere Schulen 1905, S. 65. — Vortrag des Berliner Stadtschulrats Dr. Michaelis, Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden? abgedr. im »Humanistischen Gymnasium« 1906, S. 141 fl. — Otto Schröder, Mehr Studienfreiheit für unsere Primaner. Preufsische Jahrbücher 1906, S. 77. — Matthias, Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen. Monatschrift für höhere Schulen 1906, S. 1. — Paul Cauer, Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Leipzig 1906. — Münch, Geist des Lehramtes. S. 296.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Privatstunden, Nachhilfeunterricht

I. 1. Erklärung. 2. Geschichtliches. 3. Vorteile. 4. Nachteile. 5. Notwendigkeit. 6. Gestaltung. II. Nachhilfeunterricht.

I. 1. **Erklärung.** Privatstunden sind hier so aufgefafst, dafs in ihnen vom geprüften Lehrer einem Schüler im schulpflichtigen Alter Unterricht erteilt wird. Es ist also nicht berücksichtigt die Zeit der Erziehung durch die Eltern bis zu dem Eintritt in die Schule und auch nicht der private Unterricht, den Erwachsene nehmen. Privatstunden können an die Stelle des Schulunterrichts treten oder neben diesem hergehen.

2. **Geschichtliches.** Die natürlichsten und einflufsreichsten Erzieher sind die Eltern. Wo sie selbst nicht unterrichten konnten, beriefen sie Gehilfen. Solons Zeit hatte öffentliche Lehranstalten und Privatlehrer. In Rom wurde der Unterricht im Hause gegeben. Die erste Schule für Mädchen wird 449 v. Chr. erwähnt, die erste Knabenschule zu Falerii zur Zeit des Camillus. Der Elementarunterricht im kaiserlichen Rom behielt privaten Charakter. M. Porc. Cato unterrichtete seine Knaben selbst im Lesen, Schreiben, Gebrauch der Waffen, Reiten, Schwimmen, im Gesetz, in der Sitte und Geschichte des römischen Volkes. Die Vorzüge des öffentlichen Unterrichts rühmt zuerst Quintilian. Er widerlegt die beiden Einwände seiner Zeit, dafs die öffentlichen Schulen die Sittlichkeit der Schüler gefährdeten und dafs ein Lehrer unter vielen Schülern den einzelnen nicht genügend berücksichtigen könne. Dafs grofse Schulen Bedenkliches haben, gesteht er ein. Der erste der Vorwürfe ist oft wieder aufgegriffen worden, im frühen Mittelalter z. B. von Hieronymus in dem Briefe an Laeta, die ihre Tochter für das Reich Gottes erziehen wollte; in neuerer Zeit besonders von Locke. Er erkennt einige Vorzüge der öffentlichen Schule an, sagt aber, sie vererbe rohe und lasterhafte Sitte, sie mache die Schüler vorwitzig und ränkevoll, und jeder einzelne müsse durch die verdorbene Menge zu Grunde gehen. An die Stelle der Kindertugend trete günstigen Falles ein zweifelhaftes Wissen. Dieses harte Urteil ist wohl nur aus der Betrachtung des trostlosen Zustandes, in dem die Schüler vor der Reformation waren, zu erklären. Berichte dazu geben Nic. Hermann, E. Alberus, Matthesius, Luther u. a. Rousseau, der Locke ähnelt, verwirft mit der Schulerziehung auch die der Familie und der Gesellschaft. Considérant will nichts wissen von der Privaterziehung und bekämpft den sonst mehrfach mit ihm verwandten Rousseau. Die Philanthropen betonen die Erziehung durch die Schule. Goethes hartes Urteil über die öffentliche Schule s. am Anfang von Wahrheit und Dichtung; mehrfach ist er auch hart gegen die Privatlehrer. Heute noch wird gegen die Volksschule behauptet: sie bestärke die Eltern in ihrer Pflichtversäumnis gegen die Kinder, sie gründe sich nur auf die elterliche Trägheit und Gewissenlosigkeit, sie zerstöre das Familienleben und bringe die Schüler in sittliche Verderbnis. Gegen die Privaterziehung treten u. a. neben Quintilian in hervorragender Weise auf Luther, Comenius, Herder und Fichte. Ersterer tut es besonders im Schreiben an die Bürgermeister und Ratsherren, christliche Schulen zu errichten, und in seiner grundlegenden Auffassung, dafs die Schule ein wesentliches Organ des Reiches Gottes ist. Comenius weist hin auf die vielfache Ablenkung der Eltern von der Erziehung ihrer Kinder, ferner auf die Unfähigkeit vieler Eltern für die Erziehertätigkeit und fordert für jeden Flecken und jedes Dorf eine Schule. Er rühmt zugleich den gemeinsamen Unterricht. Seine Beweisführung ist drastisch. Fichte ist überzeugt, dafs ohne Absonderung besonders der ärmeren Kinder von ihren Eltern eine erfolgreiche Erziehung nicht eintreten kann. Vergl. Fichtes Reden an die deutsche Nation, S. 77, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Druck und Angst der Eltern wegen ihres Auskommens zieht die Kinder nieder und hindert jeden freien Gedankenflug. Daher sind sie in die reine, aufstrebende Luft der Schule zu bringen. Viele andere rühmen auch den Wert der öffentlichen Schule. Lord John Russel z. B. betont die Charakterbildung durch sie. S. die Artikel: Klassenunterricht und Hausunterricht, Bd. V, S. 12, und Einzelunterricht und Schulunterricht, Bd. II, S. 365.

3. Vorteile. Der Privatlehrer kann sich ganz seinem Schüler hingeben. Der Schüler hat ein Recht, ihn für sich zu beanspruchen. Auch wenn 2 oder 3 geistig sich gleichstehende Schüler zugleich unterrichtet werden, wird der Lehrer sie nach ihrer Eigenart, Fähigkeit, Stimmung, Neigung, nach ihrem Gefühl und Streben mehr berücksichtigen können, als in der vollen Schulklasse. Das vor und neben dem Unterrichte Erfahrene kann gewisser festgestellt, herangezogen, verstärkt oder zurückgedrängt werden. Die augenblicklich die Kinder und ihre Familie bewegenden Gedanken sind fruchtbringender zu machen. Der Familiensinn ist vielfach zart und rein und wird durch die Privaterziehung sicherer erhalten. Begründete Neigungen und Abneigungen sind schärfer festzustellen und daher leichter zu fördern, bez. einzudämmen. Meist wird ein festes, inniges Band die Zöglinge an den verehrten Lehrer fesseln, und es ist in vielen Fällen zum festen Halte fürs Leben geworden. Man hat zudem gesagt, die Schule erzeuge ein oberflächliches Lernen, ein stückweises Werden des Menschen, hindere also die Entstehung aus einem Gusse, so daſs das Streben und Tun kein geschlossenes werde. Treten wir den Einwendungen näher.

4. Nachteile. Sie treffen den Privatschüler und den Privatlehrer und sind begründet in den Vorteilen der Gemeinsamkeit des Schulunterrichts, denn die Schulklasse oder die Schulabteilung muſs ja nach dem Alter und der Apperzeptionsstufe der Schüler möglichst ein Ganzes, eine Durchschnitts-Individualität darstellen. Wo Versetzungen noch nach Nebenrücksichten, z. B. wegen Platzmangels, eintreten müssen, wo 60 und mehr verschieden geartete Schüler gemeinsamen Unterricht haben, ist allerdings die Einheitlichkeit aufgehoben. Die fähigen Köpfe werden trotz der Episoden, die ihnen weitere Beschäftigung geben, aufgehalten, sie werden unaufmerksam, stören, schweifen ab oder verfallen der Langenweile — alles ist für sie und die Schule schädlich —, und die langsamen Schüler erlangen doch kein rechtes oder überhaupt kein Verständnis des Dargebotenen. Dazu schadet der Zwiespalt, der zwischen den vorwärts strebenden und den nicht mitkommenden Schülern entsteht, der leicht zu Gehässigkeiten führt. Die Maximalzahl einer Schulklasse ist aber neben der Beschaffenheit der Schüler doch auch abhängig vom Lehrer. Geschickte, tüchtige, gewissenhafte Lehrer leisten in der groſsen Klasse mehr als Ungeschickte in der kleinen. Leider freilich ist mancher Lehrer genötigt, seine Kräfte mit Nebenarbeiten zu zersplittern, wo er der Schule doch ganz gehören soll.

Gegen die Privatstunde ist zuerst zu bemerken, daſs sie wegen ihrer Kostspieligkeit nicht allgemein werden kann; auch ist es unmöglich für jeden Schüler einen Lehrer zu haben. Bei seiner Erkrankung wäre der Schüler schwer geschädigt. Die Familienstimmung, die im Einzelunterricht fruchtbringend zu gestalten ist, kann sich auch ungebührlich und störend breit machen. Auſserdem kann der einzelne Lehrer dem älteren Schüler gegenüber nicht in allen Fächern gleich tüchtig und vollkommen sein, und durch seine Eigenart kann er wohl gar seinen Schüler in unrechte Bahnen leiten, so daſs dieser den ihm nach seiner Natur zusagenden Lebensberuf nicht oder doch nicht leicht findet. Weiterhin ist zu bedenken, daſs der Privatschüler in der Hauptsache mit und unter Erwachsenen lebt. Schlieſst er sich an sie an, so kann Altklugheit entstehen, eine Unnatürlichkeit, die krankhaft werden kann; bleibt er allein, so ist das aller Kindlichkeit, die mit leicht beweglichem Geiste sich mitteilen und aussprechen muſs, entgegen. Ferner fehlt dem Privatschüler ein ihm verständliches Maſs, an dem er sich messe. Der Lehrer erscheint und ist ihm zu hoch. Strebt er ihm mit aller Kraft zu, und übersieht der Lehrer ein vorsichtiges Zurückhalten, so kommen wohl augenblicklich groſse Erfolge; sie können aber leicht zur Überanstrengung und Krankheit führen. Wieviel entbehrt sodann der Privatschüler, der keinen geeigneten Gespielen hat, mit dem er die ganze süſse Heimlichkeit und innige, glückselige Vertrautheit der Jugend durchleben kann! Der Mensch und besonders das Kind ist ein geselliges Wesen. So wie jener unter die Erwachsenen gehört, so gehört dieser unter seinesgleichen, nämlich in die Schule. Sie, dem kleinen Schüler eine ganz neue Welt, fordert Ruhe, Aufmerksamkeit, Ordnung, ein Sichbe-

herrschen, bahnt also heilsamste Gewöhnungen an. Der Lehrer gehört allen Schülern. Nicht nur der 50. Teil kommt bei 50 auf den einzelnen. Für jeden ist er da, und jeder erhält nach seiner Eigenart das ihm Zusagende. Alle können sich an ihm in die Höhe ranken, und die Gewifsheit mancher Erwachsenen, bei ihm das gröfste Verständnis und den besten Rat zu finden, reicht in ihrem Anfange bis in die Schulklasse zurück. Dem Privatschüler fehlen Mitschüler. Sie sind aber für die Schulstunden und für die Zeit neben und aufser diesen nutzbringend. Da alle gemeinsam lernen, der Lehrer sich auch der Teilnahme aller versichert hält, so entsteht durch die Überwachung, ob die Einprägung gehörig erfolgte, kein Überhasten im Unterricht. Die Schüler deuten selbst die Zeit des Fortschreitens an. Alles Neue schliefst sich an Bekanntes an. Wie reich und vielgestaltig ist dieses in einer vollen, lebensfrohen Klasse! Es sprudelt von allen Lippen, da ist Munterkeit, Heiterkeit, Freude! Die Erfahrung der Schüler ist an und für sich mannigfaltig. Durch Reisen, Besuche, Briefe u. a. wird sie noch reicher. Das von Mitschülern Dargebotene ist nach Inhalt und Form am ersten begreiflich. Trotzdem mufs jeder aufmerksam hören, prüfen, überlegen, annehmen oder ablehnen, einordnen oder widerlegen. So entsteht mannigfaltigstes eigenes Denken, Wählen und Entscheiden. Der Geist ist immer in angemessener Tätigkeit. Alles gemeinsam Geleistete gelingt leichter, rascher, vollkommener. Die Unterrichtszweige stehen hieroben an, die alle Schüler gleichzeitig in gröfster Selbsttätigkeit erhalten. Welch Leben und Streben im Turnen, Singen, Rechnen, beim Taktschreiben, Chorsprechen, Zusammenfassen, beim gemeinsamen Arbeiten an der Wandlesemaschine, der Wandtafel, -karte, beim Gebrauche sofort für die ganze Klasse benutzbarer grofser Veranschaulichungsmittel! Die Zusammengehörigkeit der Klassenarbeit kann sich auch darin zeigen, dafs von umfänglichen Aufsätzen einzelne Schüler bestimmte Teile bearbeiten, so dafs das Ganze und Vollständige nur gemeinsamer Arbeit gelingt. Bei der gegenseitigen Anregung und Hilfe der Mitschüler ist's natürlich, dafs Zaghafte Mut, Zurückhaltende und Ängstliche Selbstvertrauen erhalten, dafs Mutwillige sich zähmen und zu rasch vorwärts Stürmenden ein wohltätiger Zügel angelegt wird. Sogar die in der Schule der Privatstunde gegenüber vermehrten Nebenumstände sind wichtig, da sie in ihrer gröfseren Zahl leichter Reproduktionen herbeiführen. — Bei aller Selbstentfaltung des Zöglings wacht die Schule, zumal die geteilte Schule bei ihrer zahlreicheren Zusammensetzung des Lehrkörpers, dafs sie nur in der Richtung des Guten erfolgt, also den Charakter vorbereitet. Der Wetteifer darf durch künstliche Reizungen — Rangordnung, übermäfsiges mündliches Anspornen, Zensuren — nicht zum Ehrgeiz führen, während das auf der sittlichen Idee der Volkommenheit ruhende Ehrgefühl wohl zu bilden ist. Von allein bilden sich gewisse Ehrenpunkte in der Klasse, nach denen sich alle richten. Im Zusammensein der Schüler zeigt sich ihre Eigenart rasch und natürlich, eine ganze Galerie verschiedener Temperamente entfaltet sich. Wenn der Schüler dem Lehrer allein gegenüber gestellt ist, so werden die wirklichen, besten Aufgriffspunkte der Erziehung oft lange verdeckt.

Dem Privatschüler fehlen die Schulkameraden auch aufser der Schulzeit. Er kann mit keinem nochmals den Unterrichtsstoff überdenken, besprechen, befestigen, Anregungen dazu geben und annehmen. Da er vielfach auch unter Aufsicht seine Aufgaben löst, so hat er einen steten Helfer bei Schwierigkeiten, wohl gar einen Treiber. Erzwungener Fleifs aber erlischt in der Regel beim Aufhören des Zwanges. Der für sich arbeitende Schüler — beim Schüler der öffentlichen Schule ist dies Regel — hat selbst zu erwägen und zu versuchen, aber auch selbst seine freie Zeit zweckmäfsig einzuteilen. Er wird den Wert der Zeit und ihrer geschickten Einteilung schätzen. Jeder Mitschüler kann und wird dabei und in den Schuldingen überhaupt vom andern lernen, das Vorteilhafte nachahmen und das Ungeschickte belachen und abstofsen. Selbst gemeinsames Arbeiten im Hause ist bei ehrenhaften Schulkameraden nutzbringend. Dadurch und im Umgange wird das kritische und ästhetische Gefühl angeregt, Menschenkenntnis und Lebensweisheit angebahnt. Tüchtig wird dies gefördert durch die Erholungs- und

Ergötzungsstunde, durch gemeinsames Wandern und durch das Spiel. Wie tief wirkend aber ist in der Jugend die Macht des Beispiels, das am nächsten liegend am leichtesten fafsbar und verständlich ist! Wieviele treue Freundschaften bilden sich unter Schulkameraden! Im Verkehr werden die bestehenden Gegenstände gefühlt; auch unter Mitschülern gibt's trotz aller Gleichheit und Einheitlichkeit ein Auf- und Niederschauen, und daraus folgt ein Sichschicken und Sichfügen. Es werden Blicke in die verschiedenen Familien, aus denen die Kinder stammen, getan und ihr mannigfach gestaltetes Getriebe wird erkannt. Von allein wird das spätere Leben vorbereitet. Die Schule ist eine Art praktische Bürgerkunde, die soziale Gesinnung und Gemeinschaftsleben anerzieht. Interessen für Heimat, Vaterland, Menschentum spinnen sich an, zumal wenn zur Lehre Handlung tritt, also zu Weihnachten, in Unglücksfällen und bei sonstigen geeigneten Gelegenheiten gesammelt wird, der Gustav-Adolf-Verein und Stiftungen für leidende Kinder unterstützt werden. Alles das eignet sich für den Privatschüler auch, aber die Freude am gemeinsamen, gröfseren, erfolgreicheren Gelingen geht ihm verloren. Und der Sinn für die gerade in unserer Zeit überaus regen Einheitsbestrebungen aller Volksschichten wird bei ihm bei weitem nicht in dem Mafse angeregt wie durch die Schule. — Daher schwindet die Privatstunde, die ein Ersatz des gesamten Schulunterrichts sein soll, in allen Kreisen. Safs doch selbst der Kaiser auf der Bank der öffentlichen Schule.

Neben den Nachteilen der Privatstunde für die Schüler steht auch der für den Lehrer. Dem Privatlehrer entgeht die reiche Zusprache der Kinderseelen und -augen, die immer wieder beglückende Freude, neuen Antrieb zur Arbeit erzeugt; ihm entgeht die Gewifsheit, breite Massen zugleich zu gröfserem Gelingen zu führen. Beim Lehrer der öffentlichen Schule ist das Kraftaufgebot gröfser, seine Verantwortung reicht weiter, darum ist seine Sorgfalt um seine Zöglinge vor, im und nach dem Unterrichte erhöht. Quintilian übertreibt aber doch: nicht nur die Schwäche treibt Privatlehrer zu ihrem Berufe.

5. **Notwendigkeit** der Privatstunden neben dem Schulunterrichte. Eine gute und tüchtige Schule wird bei gesunden und gesitteten Schülern aus tüchtigen Familien kaum helfende Privatstunden brauchen. Nur ab und zu auftretende Umstände führen dazu, wie etwa die Erkrankung der Schüler, ihr Nachlassen in der Aufmerksamkeit und im Fleifse, das aus verschiedenen Ursachen entstehen kann, ihr Ungeschick in der Zeiteinteilung, ihre Unbeholfenheit beim Beginn der Lösung der Hausaufgaben, ungünstige Verhältnisse der Familie und Umgebung, die Unfähigkeit der Eltern, das Kind zu beaufsichtigen oder ihm einen guten Rat zu geben, häufiger Wechsel des Wohnorts. Freilich kann zur Privatstunde auch nötigen ein falscher, nicht recht geordneter oder zu weit gehender Unterrichtsplan, auch ein wissenschaftlich und pädagogisch nicht genügend gebildeter Lehrer, mangelndes Lehrgeschick, fehlende Lust zur Berufsarbeit oder ein im Haupt- und Nebenamte überlasteter Lehrer. Im normalen Schulbetrieb erfolgt die Aneignung des Lehrstoffs ohne Schwierigkeit, die Hausaufgaben ergeben sich von selbst und werden aus eignem Antriebe gern gelöst. Je mehr Privatstunden an einer Schule und in einem Lehrzweige nötig sind, um so sicherer ist da etwas nicht in Ordnung.

Aber neben diesen Privatstunden, die den Schulunterricht stützen, kann in den Schuljahren auch der Wunsch entstehn, in einem Lehrzweige sich weiter auszubilden oder auch, sich noch etwas anderes zu erarbeiten. Mehrfach zeigen heute befähigte und fleifsige Volksschüler die Neigung einige Jahre eine fremde Sprache zu treiben, sich die Stenographie anzueignen oder sich auch in der Musik, weiblicher oder Knaben-Handarbeit, im Obstbau, der Blumenpflege, im Zeichnen, Malen, Turnen, Schwimmen, in der Haushaltungskunde Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Ist wirkliches Interesse und Befähigung vorhanden, entsteht keine Überanstrengung und schädigt die Verkürzung der freien Zeit nicht, so liegt darin eine wohltuende Ergänzung des Schulunterrichts und eine gute Vorbereitung fürs Leben, die die Schule nicht geben kann und soll. Die Erfahrung aber hat gelehrt, dafs hier Wachsamkeit not tut.

Glaubt die Schule, Mängel des Schülers zu erkennen, so mufs sie die Eltern benachrichtigen. Zu Michaelis, spätestens zu Weihnachten sind alle Schüler darauf hin genau durchzunehmen. Die Nichtversetzung ist dann vorbereitet, und verständige Eltern sind dankbar und werden gemeinsam mit dem Lehrer auf Abhilfe sinnen. Aber auch das Haus ist verpflichtet, mit der Schule bei auffallenden Erscheinungen an den Kindern (unruhiger Schlaf, Schlaflosigkeit, unstetes Wesen) das Beste der Zöglinge zu beraten. Die Schule ist für solche Anregungen besonders dankbar. Wenn es nötig ist, tritt die Privatstunde helfend ein.

6. Gestaltung. Dafs die Privatstunde der Klassenlehrer gibt, dafür sprechen die genaue Kenntnis des Schülers und seiner Lücken. Der Klassenlehrer kennt den Lehrgang und kann den Schul- und Privatunterricht in stete Beziehung bringen. Gegen ihn spricht das leicht entstehende Mifstrauen der Schüler, die nicht seine Privatschüler sind, auch eine vielleicht unbewufst erfolgende gröfsere Beschäftigung und Hinneigung im Schulunterricht zu dem Privatschüler. Bedenklich und wohl immer verwerflich ist's, wenn mehrere Schüler zugleich bei ihm Privatunterricht haben, wenn er wohl gar Schüler zu dem Privatunterrichte nötigt. Darum mufs jeder Nachhilfeunterricht dem Schulleiter angezeigt sein. Anstrengende, gröfsere Nebenarbeit kann ein Lehrer kaum leisten, da die Schularbeit tagtäglich den frischen, vollen Krafteinsatz des ganzen Mannes fordert. Daher kann die Privatstunde auch von einem andern erteilt werden, der seine Lehrbefähigung nachwies. Er verständigt sich über den Schüler und seine Lücken mit dem Klassenlehrer und Schulleiter. In der Regel wird in wenigen Wochen der Nachhilfeunterricht hinfällig werden. Versprechungen, den Schüler zu einem bestimmten Ziele, etwa zur Versetzung, vielleicht auch noch zu einer bestimmten Zeit, zu bringen, kann man niemals geben. — Mehrfach bewähren sich ältere Mitschüler als Helfer. S. Klassenoberster. Eine Vergütung kann den Helfern in der Volksschule nicht gewährt werden, da zumeist die ärmsten Schüler am leichtesten zurückbleiben. Aufsicht und Kontrolle des Lehrers darf aber nie fehlen. Frische Jungen eignen sich zeitweilig ungehörige Rechte an. Überlastet dürfen die Helfer nicht werden, damit ihre eigene Arbeit und Erholung nicht zu kurz komme.

Wenn es irgendwie geht, darf wegen der Privatstunde eine Befreiung vom anderen Unterrichte nicht eintreten; der Lehrplan ist kein Konglomerat, sondern ein Organismus. Eine Befreiung veranlafst leicht eine Mifsachtung.

In der Privatstunde ist das in der Schule Fehlende zu ergänzen; zeigen mehrere Lehrzweige zugleich Lücken, so stehen die wichtigeren obenan. Es ist nicht mehrerlei auf einmal zu treiben. Meist sind die Kinder, zufolge des Übermuts befähigter Mitschüler, gedrückt. Daher ist ihnen Mut zu machen, ihr Selbstvertrauen zu wecken; sie sind sum Bewufstsein eigenen Könnens, eigener Leistung zu führen. Am Unterricht mufs Interesse entstehen; dieses mufs sich so stärken, dafs es zur Selbsttätigkeit treibt. Erteilt der Klassen- oder Fachlehrer den Privatunterricht nicht, so wird er ihn doch auf alle mögliche Weise fördern. Der brave Lehrer nimmt sich zuerst der Schwachen, Zurückgebliebenen, der Sorgenkinder an und sucht nicht Erfolge in den Glanzleistungen einzelner befähigter Kinder. S. Art. Arbeit, häusliche.

II. Nachhilfe. Neben der Privatstunde, die von einem oder doch wenig Schülern besucht wird, kann die Schule obligatorischen Nachhilfeunterricht für geistig zurückgebliebene Schüler einrichten. In jeder Schule sitzen solche Schüler. Verschiedene nehmen an, dafs bis 30 %, ja sogar bis 40 % aller Schüler dazu gehörten. Diese Kinder sind zu unterscheiden von den Faulen und Ungesitteten, die nach ihrer körperlichen und geistigen Veranlagung die Schularbeit leisten und sich der Schulzucht fügen könnten. S. dazu die Art. Degenerationszeichen, Schwachsinn, Idiotenanstalten, Denkfaulheit, auch Individualität u. a. Der Nachhilfeunterricht für diese Kinder ist in der kleinern Schule nach zwei Rücksichten hin möglich: entweder werden die Zurückgebliebenen, für die eine Hilfsklasse, bezw. Hilfsschule nicht eingerichtet werden kann, in einigen Stunden vereint und gefördert, oder es werden jedem Klassenlehrer 1—2 Wochenstunden

hierfür zur Verfügung gestellt. Letzteres hat den Vorteil, dafs auch dann die normalen Kinder, die durch Krankheit, Zuzug, Schwerfälligkeit Mängel zeigten, vorwärts gebracht werden können. Gröfsere Schulen fassen die schwerer geschädigten Kinder heute in besondere Förder- und Hilfsklassen, bezw. in der Hilfsschule, zusammen. Sie dürfen die Klassen der normalen Schüler nicht beschweren. Das öffentliche Leben verlangt heute klare Köpfe und tüchtiges Wissen, und der Ungebildete unterliegt in der Regel dem Gebildeten gegenüber. In der Hauptklasse sollen nach Schulrat Dr. Sickinger höchstens 45—46 geistig gesunde, gleichmäfsig durchgebildete Kinder sitzen. S. auch Art. Klassenorganisation, V, S. 1. Die geistig zurückgebliebenen Schüler sind hauptsächlich nach ihrer Befähigung und ihrem sittlichen Verhalten — Alter und Geschlecht geben zunächst nicht den Ausschlag — zu vereinigen. Dabei sind die leichter geschädigten und weniger zurückgebliebenen von denen zu scheiden, die tiefer stehen bis zur Grenze der Bildungsfähigkeit hin. Die Schule hat sich aller Schwachen besonders anzunehmen. Das arme, kranke, an sich gedrückte Kind darf nicht als Anhängsel der Klasse, als Letztes, wohl gar Spott- und Zielscheibe andrer, als Last empfunden werden bis es seine Schulzeit abgesessen hat. Es ist vielfach an und für sich leichter verbittert, wird's in der freud- und liebeleeren Kindheit noch mehr und tritt schliefslich aus der Schule mit der Gewifsheit, in der kalten, herzlosen Welt übrig zu sein. Die Schule hat besonders zu sorgen, dafs ihm das Vertrauen zur Umgebung nicht schwindet und der geistig Ärmste die reichste Liebe erhält. Lernt's wirklich nicht viel, so soll es doch volle Liebe erfahren und soweit als möglich innerlich froh und glücklich sein; es soll wissen, dafs es von reicher Liebe umgeben ist. Es ist richtiger, einem solchen armen Kinde ein liebefreudiges Herz zu schaffen als einem Begabten noch etwas Besonderes beizubringen. Die nicht oder nur ganz schwer Bildungsfähigen und diejenigen, die an der schweren Form der Epilepsie leiden, sind in einem Erziehungsheim am besten versorgt. Der Staat hat für sie Anstalten geschaffen und wird noch mehr tun. Wohltätigkeitsvereine helfen mit. Die jetzt für die Kinder bestehenden Anstalten verlangen 275—1200 M p. a. für den Zögling. In besondere Schulklassen gehören aber auch solche Kinder, die fortgesetzt nicht hören und sich nicht bessern lassen wollen, wenn sie nicht einen Heilkursus im Krankenhause oder in der Pflegeanstalt durchzumachen haben, und auch die, die stets unsauber sind in Kleidern, Wäsche, Haaren und am Körper. Das Schulbad kann etwas helfen. Die Einrichtung solcher Klassen mufs kommen. Sie werden zur Wohltat für die lernfrohen, aus gewissenhaften und saubern Familien kommenden Kinder, aber auch für die Ausgeschiedenen selbst, die dadurch noch am ersten an Zucht und Sitte gewöhnt werden können. Die Scheidung der Schüler in grofsen Schulen wird also noch weiter gehen müssen, wenn erfolgreicher Nachhilfeunterricht eingerichtet werden soll. In der Hilfsklasse sollen 15—20 schwerer und in der Förderklasse 20—25 leichter geschädigte Kinder sitzen. Die Aussonderung der Kinder ist nicht leicht. Einzelne Kinder sind, besonders wenn die Eltern Auskunft geben, beim Eintritt in die Schule zu erkennen. Andere zeigen die gröfsere Liebebedürftigkeit nach einigen Schulwochen. Die Ausscheidung mufs sehr sorgfältig vom bisherigen Lehrer, dem Lehrer der Schwachbefähigten, dem Schulleiter und unter Umständen unter der Beihilfe des Schularztes vorgenommen werden. Die Ergebnisse der Untersuchung und aller Beobachtungen sind im Individuenbogen nach besonderen Gesichtspunkten aufzuschreiben. Solcher Formulare gibt's mehrere, s. z. B. Scheer und Trüper im Literaturverzeichnis. Eltern, die gegen die Ausscheidung sind, sind durch Zusprache vom Werte des gesonderten Unterrichts zu überzeugen und nicht durch Zwang und Härte zu verletzen. Die Kinder sind nie ohne Aufsicht zu lassen. Knaben und Mädchen können vereint werden. In der Regel sind sie bis zum 15. oder 16. Lebensjahre zu unterrichten und nur, wenn sich geschlechtliche Unsitten zeigen, sind sie früher zu entlassen, bezw. besonders zu behüten. Die Lehrer solcher Kinder müssen ruhige, scharf schauende Naturen mit grofsem Lehrgeschick sein, die aus der

kindlichen Seele das dem Kinde Fehlende erkennen können. Ihre Vorbildung mufs das herkömmliche Mafs übersteigen, besonders müssen sie, da die Zöglinge fast immer Sprachfehler haben, die Laut-Physiologie kennen. Sie sollen allezeit ein nachahmungswertes Beispiel geben und reiche Erfahrung mit Pestalozzi-Liebe und -Gemüt verbinden. Die Schultätigkeit soll, wenn die nötige Kräftigung eingetreten ist und das Kind sich einigermafsen beherrschen kann, die Sinnesorgane und Nerven zu natürlicher Tätigkeit zu führen versuchen. Dazu mufs die Eigenart von jedem Kinde erforscht werden. Daraus ergibt sich sein Apperzeptionskreis. Vertrauterer Umgang, der nicht in Liebkosen und Verhätscheln ausarten darf, leistet viel. Daher öftere Ausflüge, Arbeit und Spiel im Schulgarten und im Freien überhaupt. Alle Erfahrungen sind in der Individuenliste zusammenzustellen.

Läfst einerseits die übergrofse Reizbarkeit der Kinder nach, so dafs sie dem Befehle gehorchen können, und sind andrerseits die Stumpfsinnigen soweit geweckt, dafs sie ihre Glieder zu gebrauchen vermögen, so setzt der Unterricht ein. Vorbereitend und direkt wertvoll für ihn sind Beschäftigungen im Garten, Hofe, Hause, Felde und Walde. Stäbchenlegen, Flechten u. ä. Arbeiten, bei den Mädchen auch weibliche Handarbeiten, bringen nicht nur angenehme Unterhaltung, sondern auch wertvolle Gewöhnungen, so dafs die einfachsten Arbeiten des Handfertigkeitsunterrichts angebahnt werden, wodurch mancher den ihm zusagenden Lebensberuf fand.

Wenn der Schulunterricht überhaupt von der Anschauung ausgeht, so mufs das im Nachhilfeunterricht ganz besonders geschehen, sich also immer an den wirklichen Gegenstand oder sein Bild anschliefsen. Grüllichs und besonders Trautermanns anregende Art des Anschauungs-Unterrichts eignet sich auch hier besonders. Auch die Bilder zu den Hey-Speckterschen Fabeln sind recht wohl zu benutzen. Das Lesen gelingt meist früher als das Schreiben, für welches die Hand erst gekräftigt und willig gemacht werden mufs. Im Schreiben sind viele Vorübungen nötig. Das Rechnen ist an konkreten Gegenständen zu lehren. Jede Rechnungsart ist für sich in den denkbar einfachsten Formen zu üben. Am meisten sind die Kinder aufgelegt für Zeichnen, Turnen und Singen. Das Turnen und Turnspiel erheischt Herrschaft über den Körper, Befolgen des Befehles — für die Kinder vielfach eine Leistung. Rechter Turn- und Turnspielbetrieb bringt reiche Erfolge. Für schwierigere Übungen fehlt Kraft, Ruhe, Geistesgegenwart. Aus der Natur, der Umgebung, biblischer und Welt-Geschichte ist bei einfachem und religiösem Anschauungsunterrichte zu Gott hinzuführen.

Literatur: Luther, An die Bürgermeister. — Beneke, Erz.- u. Unterrl. I. 491 ff. II 410 ff. — Waitz, Allg. Pädagogik. 4. Aufl. S. 214 ff. — Schwarz-Curtmann, Erz.- u. Unterrl. II. 480 u. 648. — Dittes, Schule d. Päd. 480 ff. — Kern, Grundr. d. Päd. 214. — Niemeyer-Rein, Grunds. d. Erz. u. d. Unterr. III, 154 u. 281, Schmids Encykl. mehrere Art. u. a.; — ferner: Trüper, Psychop. Minderwertigkeiten. Gütersloh. — F. Scheer, Prakt. Winke zur Einr. von Hilfskl. u. Einzelkl. f. schwachbef. Kinder. Nordhausen. — Bassermann, Erziehung und Gesellschaft in Neue Heidelberg. Jahrb. 1898. — Helm, Pädagogik. 2. Aufl. S. 40. — Trautermann, Mein Anschauungsunterricht. Gotha. S. Nebenbeschäftigung des Lehrers. S. Literatur b. d. Art. Psychologie des Kindes.

Jena. H. Winzer.

Probejahr

s. Gymnasial-Seminar

Programme

s. Schulprogramme

Progymnasium

1. Allgemeines. 2. Progymnasien in Preufsen, 3. in anderen Ländern.

1. Allgemeines. Das Wort Progymnasium ist eine neuere Bildung, bei der Worte wie Prolog vorgeschwebt haben; wie der Prolog dem eigentlichen Logos (Rede, Schauspiel) vorausgeht, so das Progymnasium dem eigentlichen Gymnasium; denn der Name Gymnasium war früher vielfach auf die oberen Klassen des heutigen Gymnasiums beschränkt. Tatsächlich bezeichnet Progymnasium heute im allgemeinen ein unvollständiges Gym-

nasium, d. i. eine humanistische Lehranstalt, der die oberen Klassen in gröfserem oder kleinerem Umfange fehlen. Der Grund für die Unvollständigkeit ist wohl stets der rein äufserliche, dafs der Ort und das Land, wo das Progymnasium errichtet ist, nicht genug Schüler für obere Klassen zu liefern vermag. Die Progymnasien befinden sich meist in kleineren Orten, in Preufsen nur in Orten unter 50000 Einwohnern. Die meisten Progymnasien in Deutschland scheinen jetzt öffentliche Schulen zu sein, und zwar berechtigte, d. h. solche, denen ausdrücklich Staatsberechtigungen verliehen sind, die sich an die von ihnen ausgestellten Zeugnisse knüpfen.

2. Progymnasien in Preufsen. In Preufsen wurde im Jahre 1812 für alle diejenigen humanistischen Lehranstalten, die das Recht hatten zur Universität zu entlassen, der Name Gymnasium festgesetzt. Minder ausgebildete Anstalten dieser Art nannte man meist Progymnasien. Nach der Verfügung vom 31. März 1882 sollten diese eine siebenjährige Lehrdauer haben; seit 1892 ist ihre Lehrdauer auf sechs Jahre beschränkt. Sie entsprechen also in der Höhe ihrer Ziele den sechsklassigen Realschulen. Im jahre 1906 gab es in Preufsen neben 321 Gymnasien, 86 Realgymnasien, 46 Oberrealschulen, 136 Realschulen, 36 Realprogymnasien, 38 Progymnasien. Sie sind in starker Abnahme begriffen zu Gunsten der Realschulen. Der Direktor eines Progymnasiums wird vom Könige oder vom Minister bestätigt und gehört der 5. Rangklasse der höheren Provinzialbeamten an, kann aber nach einer im ganzen zwölfjährigen Dienstzeit zur Verleihung des persönlichen Ranges der Räte vierter Klasse in Vorschlag gebracht werden; die Lehrer stehen den Gymnasiallehrern gleich. Einen besonderen Lehrplan haben die Progymnasien nicht, sondern der Lehrplan der entsprechenden Klassen der Gymnasien gilt auch für diese Anstalten (s. Art. Gymnasium). Wohl aber gibt es gewisse Bedingungen, denen die äufsere Organisation genügen mufs, ehe den Zöglingen die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst gewährt wird. Eine Ministerialverfügung vom 17. August 1860 bestimmt, dafs die Klassen Sexta bis Sekunda gesondert vorhanden sein und im wesentlichen denselben Klassen eines vollständigen Gymnasiums gleichstehen müssen. Das Lehrerkollegium mufs aus mindestens sieben Lehrern bestehen, von denen fünf durch wissenschaftliche Studien vorgebildet sein und vor einer wissenschaftlichen Prüfungskommission eine Prüfung bestanden haben müssen. In der Verfügung vom 8. Juli 1872 wird nur ein Elementarlehrer zugelassen. Das Gehalt mufs für den Direktor 4800 bis 6300 M nebst Wohnung oder Wohnungsgeldentschädigung, für die Lehrer 2700—5100 M nebst 3 × 300 M sogenannte Funktionszulage und Wohnungsgeldentschädigung betragen. Auch haben diese Schulen jährlich ein Schulprogramm zu veröffentlichen, dem aber nicht stets eine Abhandlung beigegeben zu sein braucht. In der Ausstattung der Schule dürfen eine Bibliothek und die wichtigsten mathematischen, geographischen und naturwissenschaftlichen Lehrmittel nicht fehlen.

Für die Reifeprüfung gilt die Verfügung vom 30. Oktober 1901. Sie ist, kaum zum wirklichen Vorteil dieser Schulen, sehr erleichtert. Es sind nämlich diejenigen Bestimmungen für mafsgebend erklärt, die an Vollanstalten für die Versetzung nach Obersekunda gelten, nur dafs ein Regierungskommissar zugegen sein kann. Die Unterlagen für die Entscheidung der Prüfungskommission bilden die im Laufe des Schuljahres abgegebenen Urteile und Zeugnisse der Lehrer, insbesondere aber das Zeugnis am Schlusse des Schuljahres. Diese Unterlagen sind »durch mündliche Befragung und durch schriftliche Arbeiten zu vervollständigen«. Über mangelhafte und ungenügende Leistungen kann unter Umständen hinweggesehen werden; nur nicht, wenn ein Schüler in einem Hauptfache »Ungenügend« erhalten hat und diesen Ausfall nicht durch mindestens »Gut« in einem andern Hauptfache ausgleicht.

Das Reifezeugnis der Progymnasien wird, abgesehen von der damit verbundenen Berechtigung für den einjährigen Militärdienst, als Erweis ausreichender Schulbildung anerkannt für:

1. die Immatrikulation auf 4 Semester an den Universitäten zum Studium in der philosophischen Fakultät;

2. die Zulassung als Hospitant an den technischen Hochschulen und Bergakademien;

3. alle Zweige des Subalterndienstes, also das Civilsupernumerariat im Königl. Eisenbahndienst, bei den Königl. Provinzialbehörden (mit Ausnahme der Verwaltung der indirekten Steuern) und Bezirksregierungen, in der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung (Bureau) und bei der Justizverwaltung;

4. die Zulassung der Prüfung als Landmesser und Markscheider, wenn noch der einjährige erfolgreiche Besuch einer anerkannten mittleren Fachschule nachgewiesen wird;

5. das Studium an der landwirtschaftlichen Hochschule in Berlin und der landwirtschaftlichen Akademie in Poppelsdorf;

6. den Besuch der Akademischen Hochschule für die bildenden Künste zu Berlin und die Prüfung als Zeichenlehrer an höheren Schulen;

7. den Besuch der akademischen Hochschule für Musik in Berlin;

8. die Zulassung zu der Prüfung als Turnlehrer;

9. die Zulassung als bau- und maschinentechnischer Eisenbahnsekretär oder Eisenbahnbetriebsingenieur;

10. den Besuch der Gärtnerlehranstalt bei Potsdam;

11. den Eintritt als Apothekerlehrling mit nachfolgender Zulassung zu der Prüfung als Apotheker;

12. die Meldung behufs Ausbildung als Intendantursekretär oder Zahlmeister in der Armee;

13. die Annahme als technischer Sekretariatsaspirant der Kaiserlichen Marine;

14. die Marine-Ingenieurlaufbahn.

Das Zeugnis der Reife für die erste Klasse eines Progymnasiums berechtigt zum Eintritt als Gehilfe für den subalternen Post- und Telegraphendienst mit nachfolgender Zulassung zur Postassistentenprüfung.

Mit den Progymnasien sind zuweilen Realabteilungen vereinigt, deren Bildungsergebnis im wesentlichen dem der entsprechenden Realgymnasialklassen für gleich erachtet wird. Es wird den Schülern dieser Abteilungen der Unterricht im Griechischen erlassen, und sie erhalten dafür Ersatzunterricht in Englisch, Französisch und Rechnen. Sie bekommen, nachdem sie die Schule durchgemacht haben, ein Zeugnis in dem ihnen ausdrücklich bezeugt wird, dafs sie die Reife für die' Obersekunda eines Realgymnasiums besitzen. — Wie sich die Progymnasien zu den Gymnasien verhalten, so die Realprogymnasien zu den Realgymnasien.

3. **Progymnasien in anderen Ländern.** In Bayern hatten bis zum Jahre 1894 die unteren Klassen der humanistischen Lehranstalten den Namen »Progymnasium,« während die vier oberen »Gymnasium« hiefsen. Seit 1894 nennt man die Vollanstalten Gymnasien, die selbständigen Anstalten mit sechs Klassen Progymnasien, die mit vier oder weniger Klassen Lateinschulen. Es gibt (1906) in Bayern 30 Progymnasien, die meist von Gemeinden oder Kreisen unterhalten werden. Die Leiter der Anstalten heifsen Rektoren wie an den Gymnasien, die Lehrer Gymnasiallehrer. Sie beziehen blofs ein Gehalt von 2280—3540 M nebst 180 M Wohnungsgeld, gehen aber meist nachher an Gymnasien über, wo sie höheres Gehalt bekommen. Die Schüler haben am Ende des 6. Schuljahres unter Leitung eines Regierungskommissars (in der Regel des mit der »Respizienz« über das betreffende Progymnasium betrauten Rektors eines humanistischen Gymnasiums) eine Abgangsprüfung abzulegen, deren Bestehen berechtigt zum Eintritt in die 7. Klasse (Obersekunda) eines Gymnasiums, zum Einjährig-Freiwilligendienst, zum Studium der Pharmazie, zum Eintritt in die landwirtschaftliche Zentralschule Weihenstephan, in den mittleren Post- und Eisenbahndienst, in die Praxis für das Gerichtsschreiberamt.

In Sachsen sind von 32 Realschulen 17 mit Progymnasien, einige mit Realprogymnasien verbunden. In Württemberg gibt es neben 17 Gymnasien ein Progymnasium mit 7 Klassen (Öhringen), eines mit 6 Klassen (Krontal). In Baden gibt es neben 16 Gymnasien mit neunjährigem Kurse nur 1 Progymnasium mit sechsjährigem Kurse. Im Grofsherzogtum Hessen sind 3 siebenklassige Progymnasien in Verbindung mit Realschulen, im Herzogtum Braunschweig sind zwei Progymnasien, im

Herzogtum S. Koburg-Gotha ein Progymnasium mit sieben Klassen (Ohrdruf) und eine Privaterziehungsanstalt mit fünf Gymnasialklassen (Schnepfental), im Staate Hamburg sind drei Progymnasien, in Elsaſs-Lothringen eines.

Von auſserdeutschen Ländern scheinen Lehranstalten, die unseren Progymnasien ähnlich sind, nur Ruſsland, Griechenland und Schweden zu besitzen. In Griechenland kann man die (219) hellenischen Schulen hierherziehen. Dies sind dreiklassige Schulen, deren erfolgreicher Besuch den Zutritt zum Besuch eines der vierklassigen Gymnasien eröffnet. In Schweden gibt es fünfklassige höhere Lehranstalten, die neben einer Reallinie auch eine Lateinlinie haben und also wohl eine Art Progymnasien sind.

Literatur: Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preuſsen. — Adolf Beier, Die höheren Schulen in Preuſsen. Halle, Waisenhaus 1902 und zwei Ergänzungshefte 1904 u. 1906. — Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen (Preuſsens). — Baumeister, Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. — Zentralblatt für das deutsche Reich 1906, S. 1262 fl. — (Mushake) Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands. Leipzig.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Die Propheten im Religionsunterricht der Erziehungsschule

A. Grundsätzlicher Teil. Berechtigung und Bedeutung der Propheten im Unterricht der Erziehungsschule. I. Verhältnis der alttestamentlichen Prophetie zum Neuen Testament (spez. zu Jesus). II. Ihre Stellung in der Religionsgeschichte (Geschichte der Prophetie). 1. Israelitische Volksreligion. Henotheismus. Moses, Samuel, Elias. 2. Prophetische Religion (ethischer Monotheismus) in ihrer Entstehung. Amos, (Hosea), Jesaia. 3. Volksreligion und prophetische Religion im Kampf. Sieg der prophetischen Religion unter Hizkia. Sieg der Volksreligion unter Manasse. Niederlage der Volksreligion unter Josia. (2. Kön. 23 u. 24. 5. Mos. 12 bis 28.) Jeremias Kampf für die prophetische Religion. 4. Untergang der alten Volksreligion und Fortentwicklung der prophetischen Religion im Exil. Ezechiel. Jesaia II. Psalmen. 5. Die priesterliche Gesetzesreligion: ihre Entstehung und Einführung. Esra. Nehemia. 6. Gesetzesreligion und prophetische Religion im Kampf. 7. Fall des alten Prophetismus. Sacharja II. Maleachi. Rachepsalmen. 8. Wiedererwachen prophetischen Geistes. 9. Krönung der Prophetie: Johannes der Täufer. Jesus. III. Stellung der alttestamentlichen Propheten in der allgemeinen Religionsgeschichte. IV. Endergebnis: Der Wert der Prophetie für den Jugendunterricht. 1. Erziehlicher Wert ihrer Gottes- und Weltanschauung. 2. Erziehlicher Wert ihrer Charaktere. 3. Erziehlicher Wert ihrer Geschichte. 4. Prophetismus im Verhältnis zum Kern aller Religion (Verkehr mit Gott. Gewissen). 5. Erziehlicher Wert ihrer Sprache.

B. Besonderer Teil: Die Behandlung der Propheten im Jugendunterricht. I. Gestaltung des Stoffs für die Schule. 1. Herstellung einer chronologisch richtigen Reihenfolge der prophetischen Schriften des Alten Testaments. 2. Übersichtliche Anordnung des Einzel-Stoffs in der Folge: geschichtliche Einleitung, Nachrichten über die Person des Propheten, Sein Leben und Wirken, Seine Verkündigung, Erfolg, Charakter usw. 3. Durchführung der Stoffauswahl und -Anordnung. 4. Allgemeine Grundsätze für die Stoffauswahl. 5. Übersetzungen u. a. Hilfsmittel. II. Das entwickelnd darstellende Lehrverfahren angewandt auf die Propheten. III. Verteilung des Stoffs auf die Schuljahre.

A. Grundsätzlicher Teil. Berechtigung und Bedeutung der Prophetie im allgemeinen und der alttestamentlichen im besondern für den Religionsunterricht. In den bisherigen »biblischen Geschichten« wird den Propheten des Alten Testaments gar kein oder ein verschwindend kleiner Raum gegönnt. Auch im Unterricht, der auf Grund von Bibellesen selbst erfolgt, fanden die alttestamentlichen Propheten nur seltene und geringe Berücksichtigung. Vielmehr wurde der Stoff aus den Büchern Mosis, Richter, Samuel, Könige dem aus den Propheten bei weitem vorgezogen. Gegen eine Behandlung dieser sprachen sich Kirchen- wie Schulmänner bestimmt aus. So lesen wir z. B. im Kirchen- und Schulblatt (Weimar): »Die theologische Erkenntnis von der Wichtigkeit des Prophetentums für die Entwicklung des Reiches Gottes führt zu der Forderung einer eingehenden Behandlung der prophetischen Zeiten in der Volksschule nach der bekannten Verwechslung, daſs, was für den wissenschaftlich gebildeten Theologen ein Interesse habe, dies auch für die Kinder haben müsse.« Unseren Schülern mangele »für die tiefen Erfahrungen des Prophetismus die nötige Reife«. Dieser Stoff sei »zur Erreichung des dem christlichen Religionsunterricht der Volksschule gesteckten

Zieles völlig entbehrlich« (Lehrer-Zeitung für Thüringen 96). Ja, nicht nur gegen die Propheten, gegen den alttestamentlichen Unterricht überhaupt hat man sich erklärt (vergl. »Das Judenchristentum in der christlichen Volkserziehung«). Darum gilt es zunächst die Daseinsberechtigung des Prophetismus im Jugendunterricht zu unterweisen. Dies wird am besten geschehen durch eine kurze Darstellung seines Wesens und seiner Geschichte. Ohne diese würde jede pädagogische Erörterung hier in der Luft schweben.

Zunächst ein paar Worte über die Berechtigung des Alten Testaments im Religionsunterricht im allgemeinen. Man hat bisher Teile des Alten Testaments, die von geringem, oder keinem, oder sogar zweifelhaftem religiös-sittlichen Wert sind, der Jugend immer und immer wieder dargeboten. Dabei sind die wertvollsten Teile des Neuen Testaments zu kurz weggekommen; die aufserbiblische und nun erst gar die aufserchristliche Religionsgeschichte hat wenig oder gar keine Berücksichtigung gefunden. Dieses offenbare Mifsverhältnis forderte Abhilfe. Als einfachste erschien die, das Alte Testament aus dem Jugendunterricht überhaupt zu verbannen.

Die wissenschaftliche Pädagogik hat sich in der Stellung zu dieser Frage lediglich durch die pädagogische Norm bestimmen lassen: ein anziehender, der jedesmaligen kindlichen Stufe angemessener, religiös-sittlich wertvoller Stoff, der zur religiös-sittlichen Charakterbildung dient, ist darzubieten.

Wenden wir diesen Kanon aufs Alte Testament an, so ist keine Frage, dafs zwar nicht das ganze Alte Testament solchen Stoff bietet, aber dafs dieser doch in einzelnen Teilen jenes Buches vorhanden ist. Wäre das nicht der Fall, so bliebe doch wohl unerklärlich, dafs Generationen, dafs insonderheit Jesus selbst, seine Jünger, dafs auch nach Abschlufs des Neuen Testaments die Christenheit in fast allen ihren Gestaltungen im Alten Testament religiösen Trost und religiös-sittliche Unterweisung gefunden hat. — Daneben kommt noch ein anderer Gesichtspunkt in Betracht: Das Alte Testament bildet mit dem Neuen zusammen ein wichtiges für die Schüler in Betracht kommendes Veranschaulichungs- und Beweismittel für die grofse Tatsache der Entwicklung der Religion, von deren Erkenntnis alles tiefere Verständnis auf diesem Gebiete abhängt. Von der Tatsache der Entwicklung der Religion kann und wird man zur wahren religiösen Freiheit führen können. Es handelt sich eben nur darum, die für die religiös-sittliche Bildung wertvollen Bestandteile aus dem Alten Testament zu finden. Diese bildet eben in der Hauptsache alles, was mit dem Prophetismus in Beziehung steht.

Zweifelsohne krankt unsere religiös-sittliche Erziehung zum Teil an einer einseitigen und geschichtswidrigen Überschätzung des Israelitismus und Judentums. Es ist nur verdienstvoll dagegen anzukämpfen, dafs wir nicht mehr jenem Volke seine selbstüberhebende Einschätzung vom Auserwählt- und Einzigartigsein und seine Beschimpfung aller andern Völker als Heiden und Gottlose nachbeten. Nur zu lange haben wir jenes Volk nach der ganz einseitigen ungeschichtlichen und darum unwahren Darstellung seiner sogenannten Geschichtsbücher beurteilt. Inzwischen hat die Wissenschaft herausgestellt, wie sich der Inhalt dieser Bücher zur Wirklichkeit verhält und es ist jetzt endlich an der Zeit, dafs auch in der Schule diese Ergebnisse benutzt werden und auch in ihr mit der Verkündigung der Wahrheit Ernst gemacht wird. Die Religionsgeschichte zeigt, dafs auch aufserhalb Israels religiös-sittliche Entwicklung bedeutsamster, der israelitischen mindestens ebenbürtiger, Art vor sich gegangen ist — man denke z. B. an die Inder, Iraner, Griechen, Germanen —; dafs es ferner durchaus nicht angeht, den Israelitismus und das Christentum als einheitliche und ähnliche Gröfsen anzunehmen, dafs beide die stärksten Veränderungen im Lauf der Zeit erfahren haben und aufserordentlich verschieden voneinander sind; dafs »Christentum« durchaus nicht einfach als »Erfüllung« israelitischer »Verheifsung« aufzufassen ist, und dafs es unter den Germanen ganz neue ungeahnte Entwicklung genommen hat. Alle die Tatsachen müssen aufs eingehendste bei der Erteilung des Unterrichts berücksichtigt werden. Die grenzenlose Unwissenheit, Unwahrhaftigkeit, Verwirrung und Engherzigkeit — die schliefslich diesen ganzen Unterricht in den

Augen der Einsichtigen verächtlich gemacht hat, ist endlich aufzugeben. — Aber diese Tatsachen dürfen uns nun auch nicht zur Ungerechtigkeit und Verkennung der Israelitischen Religion gegenüber führen. Wir dürfen nicht zu einer Sonderung der Rassen schreiten, bei der das Ähnliche, Gemeinsame und Bedeutende der uns fremden Rasse völlig geleugnet wird. Von diesen Einseitigkeiten sucht sich die folgende Abhandlung frei zu halten. Sie gibt Israel, was seins ist und versucht insonderheit das Höchste, was es auf religiös-sittlichem Gebiet geschaffen hat, der Erziehung dienstbar zu machen. In dieser Beziehung sucht sie manche Einseitigkeiten des in vieler Hinsicht sehr verdienstvollen, beachtenswerten und anregenden Werkes von H. St. Chamberlain, »Die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts« zu vermeiden, obwohl sie im übrigen Wert und Bedeutung dieses Werks auch für den Erzieher nicht verkennt. Alles Nähere wird man in einem Artikel über »Religionsgeschichte in der Schule« finden.

I. Propheten und Neues Testament. Im Neuen Testament werden von allen Teilen des Alten die Propheten am meisten angeführt, und zwar insonderheit von Jesus. Während dieser sich zum Teil in Gegensatz zum Mosaischen Gesetz (zumal in der Auslegung durch die Schriftgelehrten) stellt, beruft er sich immer wieder auf die Propheten. Das Evangelium »Nach Matthäus« bringt allein ungefähr 30 Berufungen Jesu auf Propheten und Psalmen, denen viel weniger aus den übrigen Teilen des Alten Testaments gegenüberstehen. Jesus geht auf die Propheten zurück, weil er sich mit ihnen einig weiſs, weil er ihre Worte billigt, sie für ihn unübertroffenes Ansehen haben. Paulus macht den Kampf gegen das Gesetz zu seiner Lebensaufgabe.

Woher kommt es, daſs Paulus dem mosaischen Gesetz nur eine negative Bedeutung zuschreibt, daſs Jesus dem Prophetismus eine so übergeordnete Bedeutung beimiſst? Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir die alttestamentliche Religionsgeschichte kurz überblicken. Wir werden aus diesem Überblick ersehen, wie die Fortentwicklung der israelitischen Religion in erster Linie durch die Prophetie bedingt ist. Ein ähnliches Ergebnis würden wir aus der Geschichte jeder höher entwickelten Religion gewinnen. Denn in jeder sind es Propheten oder den Propheten ähnliche Männer, die ihre Zeitgenossen aus niederer Empfindungs-, Denk- und Handlungsweise zu höherer emporreiſsen. Und darum eben dürfen diese Bahnbrecher und Fortentwickler religiösen Lebens im Unterricht nicht übergangen werden. Zeigen wir dies zunächst an der Geschichte Israels.

II. Wesen und Stellung der Propheten in der alttestamentlichen Religionsgeschichte. 1. Gründung und Entwicklung der israelitischen Volksreligion (Henotheismus). Durch Moses erfolgt der erste erkennbare Zusammenschluſs zu einer Volkseinheit. Er, den man als den ersten Propheten Jahwes, bezw. Israels, ja als den Begründer der israelitischen Religion und Nation, bezeichnen muſs, bringt das Grundgesetz dieser: »Jahwe ist Israels Gott und Israel ist Jahwes Volk.« Durch diesen Henotheismus und diese Monolatrie entsteht die national-religiöse Absonderung des Volkes von anderen, die »andere Götter« haben, und wird Israel ein Volk, dessen gesamtes Leben diesem obersten Grundsatz gemäſs gestaltet wird. — Wie groſs die Bedeutung dieses Moses — auf den nur verschwindend kleine Bestandteile der nach ihm benannten 5 Bücher zurückgehen; vielleicht der Dekalog in ältester Fassung, schwerlich aber das entwickeltere Verhältnisse voraussetzende sog. Bundesbuch, II. Mos. 21—23 — gewesen sein muſs, können wir daraus erschlieſsen, daſs man alle von ungefähr 621—444, also 7 bis 900 Jahre nach ihm entstandenen Satzungen unter seinem Namen als Autorität herausgab. Ferner daraus, daſs sein Werk, allen Schwierigkeiten zum Trotz, nicht wieder untergehen konnte. Neuerdings wird unter den Bibelforschern die Frage erwogen, ob Moses nicht schon einen höheren, monotheistischen oder dem Monotheismus ähnlichen Gottesbegriff besessen habe, in dem die Geistigkeit und der Universalismus der späteren Prophetie schon angelegt waren.

Daſs wir es bei Moses mit einer den Propheten vergleichbaren Gestalt zu tun haben, zeigt alles, was über ihn berichtet wird, mag man nun darin reine oder sagenhaft ausgeschmückte Geschichte finden. Er wird, wie die späteren »Propheten«, von

Jahwe berufen und zwar ebenso wie sie in einem grofsen entscheidenden geschichtlichen Augenblick. Auch er spricht zum Volk oder läfst zu ihm sprechen »im Namen« Jahwes usw. Über die Tätigkeit der meisten Späteren geht er besonders dadurch hinaus, dafs er zugleich das ist, was später die Könige waren, Volksanführer. — In dieser Rolle erscheinen auch später Heldinnen, die ausdrücklich als »Prophetinnen« bezeichnet werden: Mirjam und Debora; ja auch Samuel, »der Seher«, der dem Volk dann seinen König kürt.

Moses hatte die vorher ungeeinten Horden vor einem Untergang in Aegypten dadurch gerettet, dafs er sie zum Volk unter einem Nationalgott — über den alte Erinnerungen unter ihnen noch lebendig waren — vereinigte. Sein Werk bewährte sich. Denn die überlegene kanaanitische Kultur vermochte während dem etwa 200 Jahre andauernden Ringen, das die Stämme um Kanaans Boden führten, es niemals völlig zu vertilgen. Alte Erzählungen über die Wanderungen der einstigen Volksahnen dienten ihnen zur Begründung eines Rechtsanspruches auf das Gebiet. Der religiöse Grundsatz von Jahwe als dem Gott Israels und von Israel als dem Volk Jahwes blieb bestehen, wenn auch eine staatliche Einheit des Volkes noch entfernt nicht vorhanden war, sondern immer nur einzelne Stämme vorübergehend unter kühnen Führern sich zum Kampf gegen die Kanaanäer und die Israel bedrängenden Nachbarn Kanaans zusammenschlossen. Zugleich aber bildete sich im Lauf der Jahrhunderte eine »israelitische Volksreligion«, d. h. eine besondere Art, diesen Jahwe zu verehren durch fröhliche Opferschmäuse, durch Wallfahrten zu den Höhen, durch Bilder (besonders das des Stieres), durch Verehrung von heiligen Bäumen, heiligen Steinen, durch besondere fröhliche Feste, durch ein nationales Kriegszeichen, die heilige Lade usw. Nicht wenige Züge dieser Volksreligion waren unter kanaanäischer Einwirkung entstanden. Aber sicherlich glaubte jeder Israelit in dieser Weise lediglich Jahwe fromm zu verehren und keineswegs hatte man das Bewufstsein, mit alledem (z. B. dem Opfer aufserhalb der Stadt Jerusalem, die damals noch nicht in israelitischem Besitz war, den heiligen Bäumen und Steinen, dem Stierbild, dem Festschmaus zu Ehren Jahwes) etwas Gottloses, Unrechtmäfsiges zu tun. Eine Darstellung dieser altisraelitischen Volksreligion finden wir hauptsächlich in den ältesten Bestandteilen der Bücher Richter, Samuel, Könige; zum Teil können wir sie auch aus den Werken des Amos, Hosea, Micha, Jesaja erschliefsen.

Inzwischen war es während harter Kämpfe gegen die Philister zur Übertragung einer Art Königswürde auf den tapfersten Helden des Stammes Benjamin, der den Vorkampf gegen die Philister geführt hatte, gekommen. Auch hier war wieder, wie das aus der älteren Quelle [1. Sam. 9, 1 bis 10] folgt, ein Gottesmann, eine Art Prophet, Samuel, der geistige Urheber gewesen. Aber die Eifersucht zwischen den einzelnen Stämmen, insonderheit zwischen Benjamin und Juda, dauerte auch nach der Gründung des Königtums. Weder Saul noch David hatten sich andauernder allgemeiner Anerkennung als Herrscher zu erfreuen. Salomo versuchte mit Gewalt die Durchführung einer strafferen staatlichen Organisation. Aber nach seinem Tode erfolgte die Trennung und zwar jetzt in 2 Teile, das Nord- und Südreich. Zur Zeit Davids zeigte sich einer Sage nach Nathan durch seine unerschrockene Gerechtigkeitsliebe, seinen Mannesmut vor dem Königsthron als echter Vertreter der Jahwereligion.

Sehen wir von anderen weniger bedeutenden ab, so tritt uns dann als gröfster Prophet zwischen Moses und Amos (mit dem die eigentlich prophetische Periode beginnt) die ehrfurchtgebietende Gestalt des Elias entgegen. Es war in der Zeit der höchst gefährlichen Kämpfe gegen Syrien unter dem tapferen Ahab. Diesem mächtigsten Herrscher des Nordreichs gegenüber scheut sich der Thisbit nicht, offen und laut Einspruch zu erheben gegen die Baalverehrung der Königin Isebel und den durch sie veranlafsten Justizmord gegen Naboth. Auch er kämpft für den Grundsatz des Moses: Israel für Jahwe; Baal gehört nicht in Jahwes Land und für Jahwes Volk. Wie weit bei ihm schon von »Monotheismus« geredet werden kann, ist fraglich.

Samuel, Nathan, Elias sind nur einzelne, sind die hervorragendsten und besten Ge-

stalten ganzer Genossenschaften von Propheten, »Prophetenschulen«, denen wir deutlich erst seit den Zeiten Sauls begegnen. Der Name »Nebiim«, mit dem sie vom Volk bezeichnet wurden, bedeutet Ekstatiker, Rasende und dem entsprach auch ihr Wesen. Sie ziehen oft unter religiösen Tänzen im Land umher; reifsen mit ihrer wilden Verzückung auch andere mit sich fort (z. B. Saul und David). Die israelitischen Propheten sind auf dieser untersten Stufe mit denen, die es in der Nachbarschaft gab und die mit gleichen Namen genannt werden, nahe verwandt. Sie erfreuen sich nicht immer einer besonders hohen Achtung bei ihrem Volk (vergl. »Wie kommt Saul unter die Propheten«? 1. Sam. 10, 11). Einzelne unter diesen »Nebiim« erkühnten sich auch wohl, handelnd in die Politik einzugreifen. So scheut sich z. B. Elisa nicht, den gewissenlosen Jehu zu einer furchtbaren Revolution gegen das Haus Omri zu bewegen und damit einen schrecklichen Zusammenbruch über das Nordreich heraufzubeschwören. Trotz der Sagen, mit denen die Geschichte beider ausgeschmückt ist, erkennen wir noch recht wohl den grofsen Unterschied zwischen dem politischen Parteimann, dem in der Wahl seiner Mittel rücksichtslosen Fanatiker Elisa und dem edleren Elias, der sich auf das geistige Mittel des Wortes beschränkt.

Das Bisherige zeigt uns, dafs die israelitische Volksreligion, die henotheistische Monolatrie Jahwes, nicht nur durch eine Art Propheten, den Jahwemann Moses, begründet, sondern auch durch prophetische Wirksamkeit ihren eigentlichen mosaischen Grundcharakter bewahrt hat (Samuel, Nathan, Elias); dafs ferner auch die politische Gestaltung des Volkes durch Propheten aufs stärkste beeinflufst worden ist. (Moses befreit das Volk; Debora begeistert es zum Kampf gegen die Kanaanäer; Samuel, dessen Gestalt allerdings sehr von der Sage umrankt ist, gibt ihm einen König, Elisa stürzt eine Dynastie usw.)

Und doch erblafst auch das Gröfste, was die Geschichte der israelitischen Volksreligion bis hierher aufweist, vor dem Erhabenen, was nun in der Prophetie folgt.

2. Das Aufkommen der prophetischen Religion (Monotheismus). Hatte bisher der Grundsatz gegolten: »Jahwe gehört Israel«, wobei die stillschweigende Voraussetzung oder das ausdrückliche Zugeständnis gemacht war, »aufserhalb Israels herrschen andere Götter« (Henotheismus), so wird nun — etwa von 800 an, dem Beginn des grofsen Kampfes gegen die Weltmächte, zunächst gegen Assur, mit der Zeit eine andere, viel höhere Botschaft über Jahwe verkündet, die, sei es damals oder später, Ausdruck fand in Worten, wie: »Fürwahr, es ist einer, der die Berge gebildet und den Wind geschaffen hat . . ., der das Morgenrot in Dunkel verwandelt und über die Höhen der Erde dahinschwebt, Jahwe der Heerscharen ist sein Name!« (Am. 4, 13); Assur ist nur die »Rute seines Zornes und der Stecken seines Grimmes«, die »Axt in Jahwes Hand« (Jes. 10, 5. 15). Neben ihm gibt's überhaupt keinen Gott. Er ist allein. (Monotheismus.)

Hatte man bisher durch fröhliche Feste und Opfer Jahwe am besten zu dienen geglaubt (vergl. z. B. Samuels Opferfestmahl 1. Sam. 9), so ertönten der Menge der darob erstaunten Jahweverehrer jetzt die befremdenden Zornesworte entgegen: »Ich hasse, ich verachte eure Feste und kann nicht riechen eure Festversammlungen. Wenn ihr mir Brandopfer und eure Gaben darbringt, so nehme ich's nicht gnädig an.« »Hinweg von mir mit dem Geplärre deiner Lieder. Das Rauschen deiner Harfen mag ich nicht hören. Brachtet Ihr mir etwa in der Wüste vierzig Jahre hindurch Schlacht- und Speisopfer?« (Amos 5, 21 ff., vergl. auch Jes. 1, 11 ff., Jerem. 7, 21 ff., Micha 6, 6 ff.)

Man sieht schon aus diesen wenigen Belegen: Eine neue Epoche in der Jahwereligion hatte begonnen. Die ethische Religion hatte ihre Schwingen entfaltet, die nicht nur in Gegensatz trat zur bisherigen Gottesanschauung des Volkes, die nicht nur dem bisherigen Kultus gar kein Gewicht beilegte, ja die vielfach auch gegen die Priester in Kampf trat und durch den Mund eines ihrer Vertreter selbst die Gemeinschaft mit dem damaligen Prophetentum zerschnitt. (Vergl. Amos 7, 14 »Ich bin weder ein Prophet noch ein Prophetenschüler« . . .) Eine neue Epoche des Prophetismus war angebrochen. Die weltgeschichtliche Stunde der klaren Verkün-

digung des ethischen Monotheismus hatte für Israel geschlagen. — Freilich zunächst war dieser vorhanden nur im Innern eines oder verschwindend weniger Männer, die erst langsam zu einer kleinen Gemeinde heranwuchsen und denen gegenüberstand die ganze grofse Menge des Volkes im Nord- wie im Südreich. Freilich war auf jener Seite wenig Macht und Stellung, auf dieser Obrigkeit, Rang und Reichtum. Und dennoch siegte jene verachtete Partei der Reformer, denn sie war erfüllt von den Ideen, denen die Zukunft gehörte.

Sie siegten schliefslich — wenigstens drang ein Teil der von ihnen verkündeten neuen Ideen durch — jedoch nicht ohne härtesten Kampf gegen die noch lebhaft und energisch festgehaltene Volksreligion. Und in diesem Kampfe hatten sie — wie alle Reformatoren, besonders die auf religiös-sittlichem Gebiet in der Weltgeschichte — Schweres zu erdulden. Durch ihren Eifer, ihre Liebe für Jahwe und ihr Volk scheuten sie nicht davor zurück, bekämpft, verlassen, verspottet, verfolgt, gemartert zu werden; oder, wie einer der Gröfsten unter ihnen es klassisch ausdrückt, durch das Bewufstsein dies alles für ihre Genossen, ihre Brüder zu tun und zu leiden (Jes. II. Kap. 53). Sie siegten jedoch nicht, ohne dafs ihre ursprünglichen Ideen zum Teil stark verändert wurden. Doch geschah nicht Ähnliches auch mit den Ideen Jesu und der Jünger bei der Gründung der katholischen Kirche?

Ganz einzigartig wird diese Epoche des religiösen Kampfes zwischen der altisraelitischen Volksreligion und der entstehenden neuprophetischen Religion dadurch, weil sie zusammenfällt mit der Zeit des politischen Kampfes der grofsen Weltreiche Assur, Ägypten, Babel gegen Israel und Juda.

Die Geschichte der religiös-sittlichen und politischen Kämpfe, die in dieselbe Zeit fallen, das ist es, was den Inhalt der prophetischen Schriften des Alten Testaments ausmacht.

Jeder Kenner der Geschichte wird uns wohl darin beistimmen, dafs hier einer der weltgeschichtlich bedeutenden Kämpfe dargestellt ist. Ein solcher entscheidender Wendepunkt ist nicht nur in der israelitischen, sondern in der Geschichte jeder höher entwickelten Religion vorhanden. Es ist der Übergang vom kultischen, niemals und nirgends monotheistischen Volksglauben zur ethisch-monotheistischen Religion. Ungefähr um die gleiche Zeit wie in Israel fand dieser Übergang z. B. in Griechenland statt; Jahrhunderte später in Arabien. In Israel wurden damals die Vorpostengefechte für die spätere Entscheidungsschlacht unter Jesus' Führung geschlagen. Die bezeichneten israelitischen Urkunden sind nun darum so besonders wertvoll, weil sie nicht nur eine Darstellung der neuen religiös-sittlichen Weltanschauung enthalten, sondern zugleich ihre Entstehung, Entwicklung, ihren Kampf mit der alten darstellen. Und zwar geschieht dies von der Hand derer, in deren Innern sie zuerst offenbar wurde, die für sie lebten, litten und starben. Solche Selbstbekenntnisse haben wir nur von ganz wenigen aufserisraelitischen Propheten der alten Zeit überliefert erhalten. Wir wissen wenig genaues aus dem Leben der »griechischen Weisen« und eines Pythagoras. Ein Sokrates hat nur an einem Plato und Xenophon Berichterstatter gefunden; von einem Zaratusthra, Buddha, Jesus haben wir nur Überlieferung aus dem Mund Späterer, von einem Amos, Hosea, Jesaja, Jeremia aber selbst aufgezeichnete oder diktierte Reden und Memoiren. Gerade auch dieser Umstand macht die israelitischen Propheten zu einem besonders wertvollen Unterrichtsstoff.

Aber hat diese neue prophetische Ideenwelt denn auch wirklich diesen grofsen Wert, den wir ihr zuschrieben? Nun, wir sahen schon, dafs Jesus sie sich zu eigen gemacht und wenig an ihr auszusetzen gehabt hat. Wodurch er sie weitergebildet, das kann man aus den Evangelien ersehen (vergl. Art. Leben Jesu). Und dann, wodurch ist's möglich geworden, dafs das winzige Volk Juda durch die übermächtigen Weltreiche schliefslich doch nicht ausgerottet werden konnte? Dafs es immerwährende Kriege, jahrzehntelange Verbannung, harte Verfolgungen überdauerte? Doch wohl vor allem durch die Kraft, die durch die prophetischen Ideen der Volksseele verliehen wurde.

Und nun, welchen Reichtum an grofsen typischen Charakteren stellen die Vorkämpfer des ethischen Monotheismus auf dem weiten

Felde der Religionsgeschichte dar, welchen allein schon in der israelitischen!

Dort Amos, der schlichte Hirte aus dem judäischen Städtchen Tekoa, der Vaterland und Beruf im Stich läfst, weil sein Inneres, sein »Jahwe in ihm«, ihn unwiderstehlich dazu treibt (Am. 3, 8), Jahwes Drohung über Israel, des Bruderreiches höchste Gefahr zu verkündigen. Und während dort unter Jerobeam II. alles einer sorglosen Sicherheit sich hingibt, bei Festgelag in den Tag hineinlebt, und übermütig auf seine Stärke pocht (6, 1 ff.), malt er ihnen die nahe Gefahr, das unentrinnbare Verderben, die Sittenlosigkeit im eigenen Lande, mit erbarmungsloser Wahrhaftigkeit vor Augen (5, 18—20, 6, 7 ff.). Was Wunder, wenn der israelitische Oberpriester von Bethel, Amazja, ihn als einen Volksaufrührer aus dem Lande weist (7, 10 ff.)? Doch ein Amos läfst sich auch durch einen Amazja nicht einschüchtern, sondern stellt dem Machtgebot die Stimme seines Gewissens, seines Gottes in ihm, entgegen. Der weltgeschichtliche Kampf zwischen Prophetismus und Priestertum hat hiermit begonnen. Er sollte sich noch oft im Laufe der Geschichte wiederholen, sollte nie enden. Amos hat ihn wahrlich ehrenvoll eröffnet. Es ist erstaunlich, woher dieser einfache Mann des Volkes seine erhabene Gottesanschauung hat, durch die er seine Zeit und sein Volk weit überragt. Er, der wohl als erster die Bedeutung der assyrischen Weltmacht für sein Volk erkannte, er erkannte auch, dafs Jahwe ein sittlicher Gott ist und erhob sich über die Schranken seiner Natur. Sein starkes Gerechtigkeitsgefühl konnte sich diesen Jahwe nur als den durchaus ethischen vorstellen. Darum will er, dafs »wie ein unversiegbarer Strom das gerechte Gericht daherwoge«, dafs »das Böse gehafst, das Gute geliebt werde« (5, 15—24). Dann wird Jahwe vielleicht noch den Rest des Volkes vor den Feinden erretten. Aber Opferfeste und Gelage zu seinen Ehren werden dies nimmer erreichen. Diese hafst Jahwe.

Doch unaufhaltsam eilte das politisch und sozial zerrüttete Nordreich seinem Untergang entgegen. Vor diesem konnte auch ein Hosea es nicht erretten. Er ist aus weicherem Holze geschnitzt als Amos und verhält sich zu diesem etwa wie Jeremia zu Jesaia. Er ist ein Mann voll hingebender, verzeihender Liebe. Jahwe erscheint ihm als der Barmherzige, Gnädige, Liebende; als Ehgemahl Israels, das ihm Treue zu leisten hat. Jahwe ist trotz aller Sünde Israels entschlossen, dem ehebrüchigen Volk zu verzeihen und es wieder in seine alten Rechte aufzunehmen, wenn es sich in sehnsüchtiger Liebe ihm naht. Und der Prophet wagt es allem Augenschein zum Trotz auf eine glückliche Zukunft des Volkes zu hoffen, in der alles das verschwunden sein wird, was jetzt soviel Unheil anrichtet. — Die Gestalt des Hosea erscheint uns (wie die des Jeremia, vergl. später) als eine besonders tragische unter den Propheten. Auch er eine weiche Seele in harter Zeit, die das Unglück, die Sünde und Torheit des Volkes tief in eigener Seele empfindet, in der eigenen Familie, am Weibe, erfahren hat. Die Gröfse der Gefahr und Stärke seiner sittlichen Empfindung verleiht ihm, dem sonst Weichen, Kraft, auch den Mächtigen ihren Frevel, allen das kommende Verderben vorzumalen. Mit Amos stimmt er überein in dem Kampf gegen die eingeschlichenen Mifsbräuche der alten Volksreligion, wie ereifert er für wahre Religion und reine Sittlichkeit.

Es ist nur zu bedauern, dafs der Text seines Buches öfters verderbt ist und dafs wir nicht genauere Nachrichten über sein Leben haben.

Das Nordreich eilte unmittelbar seinem Verderben entgegen durch die Torheit seiner Politik, die Zerrüttung im Innern. 722 fiel Samaria durch Assur. Die Vornehmen wurden weggeführt. Das Volk brach zusammen. Es galt wenigstens das Südreich zu retten und damit den Fortbestand, bezw. die Fortentwicklung der Jahwereligion zu ermöglichen. Dies war die Lebensaufgabe der grofsen Propheten Judas, zunächst des Jesaia.

Charakteristisch für diesen sind sein unbedingtes, nie wankendes Vertrauen auf Jahwe, sein Glaube an dessen schrankenlose Macht — philosophisch ausgedrückt haben wir in ihm einen der ersten Vertreter eines unbeschränkten Determinismus — sein Eifern für Jahwes Ehre und Heiligkeit, die Folgerichtigkeit in seinem Fühlen, Denken und Wollen — aus seinem Gottesbegriff ergibt sich seine gesamte Lebens-

und Weltanschauung und Handlungsweise — die glühende Beredsamkeit, die über einen unvergleichlichen Reichtum der prächtigsten Bilder verfügt. Aber Jesaia geht dadurch über Amos und Hosea hinaus und erinnert darin an Elias, Samuel, daſs er mit seiner Verkündigung in den Gang der politischen Ereignisse unmittelbar tätig eingreift. Er gibt als Prophet im Namen Jahwes in bestimmten politischen Lagen ganz bestimmte politische Ratschläge. Als die Könige von Israel und Syrien über das schwächere Juda herfallen, um es zum Bunde gegen das drohende Assur mit Gewalt zu zwingen, da rät Jesaia aufs bestimmteste dem König Ahas ab, Assur zur Hilfe herbeizurufen. Er fordert ihn kühn auf, als Beweis für die Wahrheit seiner Behauptung von Jahwe ein Zeichen zu fordern, welches er wolle (Jes. 7). Als seinem Rate entgegen Assur herbeigerufen, infolgedessen das Nordreich vernichtet und Juda assyrischer Tributstaat geworden war, gibt Jesaia die politische Parole aus »Stille halten, abwarten«; »In Geduld und Ruhe besteht euer Heil, in Stille und Vertrauen eure Heldenkraft« (30, 15). Warum das? Weil den Absichten Jahwes mit Assur, »dem Stecken in seiner Hand«, nicht vorgegriffen werden darf (18, 4 ff.).

Abwarten. Jahwe wird sein Werkzeug, wenn's sich gegen Jahwes Pläne mit seinem Volk erhebt, selber zerschmettern (Jes. 10). Eines Beistandes anderer Nationen, zumal der unzuverlässigen Ägypter und Äthiopier, bedarf es nicht. Diese werden vielmehr selbst in Assurs Knechtschaft geraten. — Dies zu versinnbildlichen, tritt Jesaia öffentlich in der Tracht eines Kriegsgefangenen auf (Jes. 20). Er gibt selber den von fernher gekommenen äthiopischen Gesandten abschlägige Antwort (Jes. 18). Fremde Hilfe herbeiholen, heiſst für ihn, Jahwe miſstrauen, ihn beleidigen.

Daſs nicht Furcht, sondern vertrauensvolles Kraftgefühl den Jesaia zu dieser Friedenspolitik bewog, das bewies er in der Entscheidungsstunde 701. Lange hatte er die judäischen Machthaber vor Empörung gegen den Herrscherstaat zurückgehalten. Da gewann nach des mächtigen Groſskönigs Sargon Tode (705) die Kriegspartei die Oberhand. Und als nun 701 Sanherib mit gewaltigem Heere heranzog, alle umliegenden Staaten unterwarf, Judäa verwüstete, einen Teil der Bevölkerung gefangen wegführen lieſs, Jerusalem belagert hielt und die meisten, unter ihnen auch der König, den Mut verloren hatten, da zeigte Jesaia seine Unerschrockenheit. Der König sendet in seiner Ungewiſsheit und Angst zu ihm. Er erteilt ihm ohne zu zweifeln die sichere Antwort: »Jahwe wird nicht zulassen, daſs Jerusalem erobert wird« (Jes. 30, 27 ff. 36. 37). — Als nun der Ausgang Jesaia recht gegeben hatte, die Assyrer abgezogen und Jerusalem gerettet war, da war zugleich Jesaias Einfluſs bedeutend gewachsen. Jene Reformen des Kultus, die Hiskia vornahm (2. Kön. 17, 4—6) und die nach dem Gegenkampf der Volksreligion unter Manasse Josia fortsetzte, haben wahrscheinlich Jesaia zum geistigen Urheber.

Wir haben hier nicht den Raum, ausführlicher Jesaias und seiner Nachfolger Charakter und Wirken zu schildern. Nur das wollten wir zeigen, daſs man unter diesen Propheten sich nicht eine Art müſsiger, stiller Wahrsager vorstellen darf, sondern die geistigen, religiös-sittlichen, oft auch die politischen Führer des Volkes; die Männer, welche den Pulsschlag ihrer Zeit zu fühlen verstanden, in denen die groſsen Ideen, durch deren Verkörperung Juda zu einer leitenden Stellung in der religiösen Weltgeschichte gelangt ist, geboren wurden und sich entwickelten. Ihre Stellung im Volk kann man durchaus nicht vergleichen mit der vom Staate angestellter Geistlichen; viel mehr ähneln sie als Volksmänner den besten der alten Volkstribunen und Rednern, Männern wie Demosthenes, C. Gracchus, Cicero, Arnold von Brescia, Savonarola, Calvin; bezw. diese ähneln ihnen.

Wir übergehen die umfangreiche religiös-sittlich-soziale Tätigkeit des Jesaia, seinen Kampf gegen den veräuſserlichten Kultus (1), gegen die Ungerechtigkeit, Unmäſsigkeit, den Übermut der Reichen (5, 8 ff.), die Hoffart ihrer Frauen (3, 16 ff.), die Verblendung des königlichen Hausministers Sebna (22, 15 ff.), die törichte Eitelkeit des Königs (39). Wer sehen will, hat schon erkannt, daſs wir es hier mit einer weltgeschichtlichen Persönlichkeit zu tun haben. Auch hat Jesaia diese zuletzt berührte Seite seines Wirkens mit allen Pro-

pheten gemeinsam. Auch mit Jeremia, von dem ihn sonst so manches unterscheidet.

3. Kampf zwischen Volksreligion und prophetischer Religion. Zwischen der Wirksamkeit des Jesaia und Jeremia liegen ungefähr 100 für die Entwicklung der Jahwereligion überaus wichtige Jahre. In ihnen war der Kampf zwischen der Volks- und der prophetischen Religion mit großer Heftigkeit und wechselndem Erfolge weitergeführt worden.

a) Unter Hiskias Nachfolger Manasse stand die Macht des assyrischen Reiches auf dem Höhepunkt: auch Juda war assyrischer Vasallenstaat. Für antike Begriffe war die natürliche Folge, daſs überall die babylonisch-assyrischen Götter von den Völkern verehrt wurden. Das ist auch in Juda damals offiziell geschehen. Neben diesem Einbruch babylonisch-assyrischen Wesens ist damals auch mancherlei anderer fremder Gottesdienst in Juda einfluſsreich geworden. Selbst das Menschenopfer für »Moloch«, den man mit Jahwe gleichsetzte, war wieder aufgekommen und der bigotte König verschonte nicht einmal seinen Sohn (2. Kön. 21, 1—9). Die gegen die fremde Religion eifernde Prophetenpartei wurde hart verfolgt und mancher aus ihr muſste sein Leben lassen (21, 16 f.). Doch auf diesen letzten Triumph der Gegner der Propheten folgte unter Manasses Enkel, Josia, im Jahre 621 ihre erste groſse Niederlage, von der sie sich nie wieder erholt haben.

b) Während der Verfolgungen war ein Häuflein getreuer Jahwepropheten nicht mutlos untätig geblieben, sondern hatte im Bunde mit Jerusalemer Priestern alles vorbereitet zu einem vernichtenden Schlage gegen den alten Kultus. In einem Buche hatten sie sorgfältig eine neue Gestalt des Kultus beschrieben, die den Ideen der groſsen Propheten möglichst angenähert war.

Damit sie um so stärkeren Eindruck mit diesen Forderungen mache, berief die prophetische Partei sich auf die allgemein anerkannte Autorität des Moses. Sie konnte dies auch mit einigem Recht tun, da ja Moses für Jahwes Volk jeden nicht-jahwistischen Kult ausgeschlossen wissen wollte und viele Bestandteile der Volksreligion, die besonders auf den »Höhen« auſserhalb Jerusalems im Schwange waren, später den Kanaanäern entnommen waren. Man lieſs darum das frühestens unter Manasse abgefaſste, aber der Gefahr wegen damals nicht veröffentlichte »Torabuch« jetzt in dem Namen des Moses erscheinen. Auf den König machte sein Inhalt so starken Eindruck, daſs er rücksichtslos die prophetisch-priesterliche Reform durchführte und allen Kultus auſserhalb Jerusalems beseitigte. Letzteres war jetzt durchführbar, weil seit den assyrischen Kriegen und der Wegführung unter Sanherib die Zahl der von Jerusalem weit entfernt wohnenden Judäer ziemlich gering war. Unter den Augen der Reformpartei konnten sich in Jerusalem kaum die alten Kultusgebräuche weiter einschleichen. Und mehr als der Kultus waren im neuen Gesetzbuche die sittliche Tat gegen den Nächsten, gute Rechtspflege und andere prophetische Forderungen betont.

Dieses »Gesetzbuch« (vergl. 2. Kön. 22, 8 und 23, 5 f.) ist nun der Kern des sog. 5. Buches Moses, der besteht etwa aus den Kapiteln 12—29. Die Geschichte der Einführung dieses Buches und der Reform finden wir erzählt in 2. Kön. 22 und 23. — Von der Richtigkeit unserer Darstellung kann sich jeder überzeugen, der den Inhalt des Gesetzbuches, wie er nach 2. Kön. 22 f. gelautet haben muſs, mit 5. Mos. 12 ff. vergleicht. Die Unterschiebung des Gesetzbuches unter den Namen des Moses, die nach modernen Begriffen sehr bedenklich ist und heutzutage wohl gar als Betrug gelten würde, ist nach antiken Begriffen viel unschuldiger. Fast alles, was von einer Literaturgattung vorhanden war, benannte man damals nach einem Manne als Verfasser, der im Volk als typische Gestalt nach dieser Richtung hin bekannt war, so z. B. die Weisheitsliteratur nach Salomo, die Dichtung nach David, die juristisch-kultische Literatur nach Moses.

Aus diesen geschichtlichen Tatsachen (denn als solche muſs man sie nach dem Stande der Wissenschaft bezeichnen) geht hervor, welche hohe Bedeutung dem Prophetismus für die Entwicklung der Jahwereligion zukommt. Die Propheten haben nicht bloſse Reden gehalten, sondern haben eine wirkliche religiöse Reformation zu stande gebracht, haben an die Stelle des

alten henotheistischen einen neuen monotheistischen, an die Stelle des naturmäfsigen einen ethischen Gottesdienst gesetzt.

Freilich war unter Josia diese Reformation nur erst begonnen und zwar durch königlichen Gewaltakt eingeführt. Es galt nun das Volk selbst für sie zu gewinnen. Es galt ferner nicht nur an ihr festzuhalten, sondern auch sie weiter fortzusetzen. Und dies war um so schwerer, da alle politischen Ereignisse der nächsten Jahrzehnte die neue Bewegung aufs heftigste erschüttern, ja völlig in Frage stellen mufsten, und da ferner die Volksreligion im Lauf der Jahrhunderte zu stark im Volk eingewurzelt war, um durch Gewaltakt sofort für immer zu verschwinden. Diese schwerere Arbeit vollbracht, die monotheistische Jahwereligion gerettet zu haben auch durch die Zeit des schwersten politischen Unglücks, des staatlichen Unterganges hindurch, darin besteht die Bedeutung der späteren Propheten, insonderheit dreier, des Jeremia, Ezechiel, Jesaia II.

c) Jeremia war während der schweren Manasseschen Verfolgung zu Anatot als Sohn eines Priesters aufgewachsen. Die Reform unter Josia hatte wahrscheinlich in ihm einen Anhänger gehabt. Er hatte das unglückliche Ende des Josia miterlebt. Als nämlich ein grofses ägyptisches Heer unter Pharao Necho an Jerusalem vorüberzog, um sich seinen Beuteanteil am sinkenden Assur zu holen, hatte sich ihm Josia mit seinem kleinen Heere entgegengestellt. Konnte er doch glauben durch die Reform jetzt Jahwes Willen erfüllt zu haben, jetzt erst recht (wie schon Jesaia verkündet) eine uneinnehmbare Hauptstadt, Jahwes Schutz für seine einzige Kultusstätte zu besitzen. Doch Josia war bei Megiddo (608) gefallen (2. Kön. 23, 29 ff., 2. Chron. 35, 20 ff.) und Juda war ägyptischer Vasallenstaat geworden. Die Reform war nach diesem Unglück ihrer Partei stark gefährdet, die Begeisterung für Jahwe tief gesunken. Die gröfste Gefahr aber war von dem neuen Weltreich der Chaldäer her, deren Hauptstadt das alte Babel war, in Aussicht. Das morsche Juda drohte wieder zermalmt zu werden inmitten dieser übermächtigen Reiche.

Dies alles sah und fühlte deutlicher als irgend einer im Volk einer der edelsten Männer, deren Jahwes Volk sich zu rühmen gehabt hat; sah und fühlte es mit blutender Seele. Sein Inneres wurde zerrissen in dem grofsen Widerspruch, nicht taten- und wortlos das hereinbrechende Unglück seines geliebten Vaterlandes mit ansehen zu können, sich von Jahwe unwiderstehlich getrieben zu fühlen, ihm entgegenzuarbeiten und doch nicht die Macht und Kraft zu besitzen, es abwenden zu können. So litt denn diese zarte, weiche Seele tief darunter, in sturmbewegter Zeit eine »feste Burg, eine eiserne Säule, eine eherne Ringmauer« sein zu müssen. In erschütternder Klage hören wir den jungen Jeremia nicht selten verzweifeln an seinem Volk, an sich, seinem Beruf, ja seinem Gott (4, 19 ff., 8, 18 ff., 15, 10 ff.); aber dann sehen wir ihn sich immer wieder aufraffen und mutig seinen Beruf erfüllen, hoch und niedrig zur Pflicht gegen Jahwe, gegen das Vaterland aufzurufen, einer sinnlosen Politik, der aussichtslosen Empörung gegen Babel, entgegenarbeiten. Dies Schwimmen gegen den Strom wird ihm verhängnisvoll. Er hält in entscheidender Stunde im Tempelvorhof eine Rede gegen das verderbliche Vertrauen des Volkes auf die Uneinnehmbarkeit des Tempels und wagt es angesichts der Menge dem Jerusalemer Tempel das Schicksal Silos zu verkünden (7, 1 ff.). Es entsteht ein Auflauf, Priester und Propheten sprechen ihn des Todes schuldig. Und nur mit genauer Not entrinnt der kühne Volksredner ihm für diesmal (26, 1 ff.). Ein andermal läfst er seine Reden (durch Baruch) im Tempel öffentlich verlesen. Die Rolle wird konfisziert, vor den König gebracht, von diesem eigenhändig vernichtet. Jeremia läfst seine Reden nichtsdestoweniger von neuem aufzeichnen (36, 1 ff.). Später, während der Belagerung Jerusalems durch Nebukadrezar, wird der grofse Vaterlandsfreund als Verräter ins Gefängnis geworfen. Er erkauft seine Freiheit nicht dadurch, dafs er dem König nach dem Munde redet. Er wird von seinen Feinden in eine tiefe schlammige Cisterne gebracht, damit er dort verhungere. Durch Vermittelung eines ihm gewogenen königlichen Kämmerers (eines Ausländers!) wird er wenigstens von diesem Tode errettet (37; 13, 8), um aber fast noch schlimmeres mitzuerleben: Die Eroberung

und Zerstörung seiner Vaterstadt, die Wegführung seiner Landsleute. Die Gnade des Eroberers stellt ihm frei mit nach Babylonien zu ziehen oder mit dem zurückbleibenden Rest unter Gedalja nach Mizpa überzusiedeln. Jeremia zieht das sichere traurige Elend in der Heimat der für ihn — äuſserlich wohl angenehmeren und sichereren Zukunft in der Fremde vor. Doch er, der Greis, muſs den Becher des Unglücks erst ganz leeren; muſs erleben, wie durch die Ermordung Gedaljas durch den Prinzen Ismael auch die traurige Ruhe in Mizpa gestört wird, muſs sich wehrlos von den Betörten trotz all seiner Gegenvorstellungen nach Ägypten fortschleppen lassen. Er sucht auch dort noch sein Volk Jahwe zu versöhnen und haucht — wenn die Überlieferung, für deren Wahrheit manches spricht, recht hat — unter Steinwürfen seiner Landsleute seine groſse Seele aus.

4. Untergang der Volksreligion. Fortentwicklung der Prophetischen Religion im Exil. Das Fortbestehen des Volkes sowie der Religion Jahwes hing jetzt ab von den nach Babylonien Verbannten. Die von Assur nach Samarias Zerstörung hinweggeführten Israeliten waren, hier und da im assyrischen Reich zerstreut, mit der heimischen Bevölkerung verschmolzen. Daſs die am Kebarfluſs angesiedelten judäischen Exilierten treu an Heimat und Religion festhielten, ist wiederum vor allem den Propheten zu verdanken; und zwar nicht nur den alten, welche die neuen religiös-sittlichen Ideen schon weit tiefer in Juda eingepflanzt hatten, als es in der kurzen Zeit in Israel möglich gewesen war, sondern vor allem den neuen, die in der Verbannung unter ihnen wirkten. Die hervorragendsten sind Ezechiel und der groſse Unbekannte, dessen Reden im II. Teil des Jesaia aufzeichnet sind (Kap. 40—55). Beide sehen als ihre Hauptaufgabe an, das Volk vor Verzweiflung zu bewahren. Sie tun dies jeder in seiner Weise.

a) Ezechiel hatte sich unter den schon im Jahre 597 unter Jochajin Weggeführten befunden. Dieser Priester wurde zur prophetischen Wirksamkeit getrieben durch sein starkes ethisches Verantwortlichkeitsgefühl für einen jeden seiner Volksgenossen. Er glaubt sich keiner Unterlassung schuldig machen zu dürfen (vergl. seine Berufung, Ez. 1—3). Er müht sich ab, das damals besonders gefährliche Volksvorurteil zu beseitigen, als hätte man das ganze ungeheure Unglück wegen der Schuld der Vorfahren erlitten. Dem stellt er schroff die Anschauung des sittlichen Individualismus gegenüber: »Der Sohn soll nicht tragen die Missetat des Vaters«; sondern »welche Seele sündigt, die soll sterben«. »Wenn sich aber der Gottlose bekehrt ... und tut, was recht und billig ist, so soll er leben.« (Ez. 18.) Diesen Trost, daſs »Jahwe nicht Wohlgefallen am Tode, sondern am Leben des Sünders« (Ez. 18, 23) habe, führt der Prophet nun in allen Tonarten den Verzagten zu Gemüte; er wendet ihn auf den Einzelnen (Kap. 18) wie aufs Volk (Kap. 37) an; er führt ihn aus in trockener philosophischer Beweisführung (Kap. 18) wie in farbenprächtigen Bildern und Schauungen (Kap. 37). Jetzt gleicht das Volk einem weiten Kirchhofe auf fremder Erde. Aber aus den verdorrten Totengebeinen soll wieder ein kraftvolles, glückliches Volk in der Heimat werden (Kap. 37). Dieser Jahwe gleicht ja dem guten getreuen Hirten, der das verlorene Schaf wiedersucht und errettet (Kap. 34). Freilich die Rettung wird nur durch eine Neugeburt des Volkes hindurch erfolgen. An Stelle des jetzt steinernen wird ein fleischernes Herz treten; ein neuer Geist, ein neues Herz wird kommen; wo jetzt Totengebeine sind, wird Leben und Kraft sein (Kap. 36, 26 f., 37). — Ezechiel begnügt sich aber nicht damit, in allgemeinen Ausdrücken oder Bildern dem Volk seine Rettung zu verkünden; er malt ihm diese Zukunft bereits in ganz bestimmten Farben vor Augen, besonders nach der Seite des Kultus hin. Er zeigt ihnen genau, wie der Tempel, seine Vorhöfe, seine Umgebung, die Tempelgeräte, der Tempeldienst beschaffen sein werden, wie das Land verteilt wird usw. Wir erkennen in dieser seiner letzten groſsen Vision (Kap. 40—48) den Priester. Sie ist für die spätere Gestaltung des Kultus von gröſster Bedeutung geworden. Wir finden bei ihm wieder — wie zur Zeit des Josia — Prophetismus und Priestertum vereinigt. Freilich werden in beiden Fällen die rein sittlich-religiösen Ideen des Prophetismus durch die Betonung des kultischen

Moments beeinträchtigt. Es ist aber kein Zweifel, dafs gerade dieser merkwürdige Mann viel dazu beigetragen hat, das Volk Juda inmitten des fremden Landes Jahwe treu zu erhalten.

b) Jesaia II (Jes. 40—55). Die Erfüllung des von Ezechiel Gehofften und Geschauten lag noch in weiter Ferne und sollte unter ganz anderen Formen geschehen, als dieser geahnt hatte. Ein jüngerer Prophet, der letzte der grofsen, dessen Worte, um spätere Stücke (Jes. 56—66) vermehrt, dem Buche des alten Propheten Jesaias beigebunden sind, sollte die Errettung deutlicher wahrnehmen. Er lebte gegen Ende des Exils. Leider wissen wir von seinem Lebenslauf nichts. Er hat uns nur seine Trostreden ans Volk hinterlassen, die allerdings so grofsartig sind, dafs sie uns für jene Lücke entschädigen.

Wie Amos, Jesaia, Jeremia war dieser grofse Unbekannte ein scharfer Beobachter der weltgeschichtlichen Lage. Er sah deutlich die drohende Gewitterwolke über dem chaldäischen Kolofs sich auftürmen. Da erwachen in ihm die kühnsten Hoffnungen für sein geknechtetes Volk. So ruft er diesem denn am Anfang seiner ersten grofsen prophetischen Rede zu: »Tröstet, tröstet mein Volk, spricht euer Gott! . . . Ruft Jerusalem zu, dafs seine Knechtschaft ein Ende hat.« Er fordert sie auf, von Babel hinwegzuziehen (Jes. 48, 20 f., 52, 1—12). Jahwe selbst wird eine Strafse durch die Wüste für sie bereiten (Kap. 40). Das einst so stolze Babel wird gestürzt werden (Kap. 47) und zwar von Jahwes »Gesalbtem« Kyros. Dieser Perserkönig vollstreckt mit seinem Kampf gegen Babel nur Jahwes Willen (Kap. 44, 28; 45, 1 ff.). Denn aufser ihm gibt's ja keinen Gott. Er ist der Unvergängliche, über alles Erhabene; aber daneben auch der Liebreiche, Barmherzige, der die Liebe einer Mutter zum Kind übertrifft (Kap. 40; 49, 14). Freilich hat das Volk schwere Schuld gegen Jahwe auf sich geladen. Aber diese ist gesühnt worden durch die freiwillig übernommenen Leiden »des Knechtes Jahwes« d. h. einer geheimnisvollen Gestalt, deren Ursprung uns noch immer nicht ganz deutlich ist, die vorgestellt wird als ein grofser Jahweprophet, der um seines Volkes willen stirbt, aber nach seinem Tode zu neuem Leben kommt und Jahwes Religion zu den Heiden hinausträgt (Kap. 52, 13 bis 53, 12). Und so wird denn, freilich erst nach einer Herzensumkehr des Volkes, eine glänzende Zukunft demselben beschieden sein.

Dieser grofse Prophet aus der Endzeit des Exils zeigt sich seinen grofsen Vorgängern völlig ebenbürtig durch die Reinheit und Würde seiner Gottesanschauung — schöner, als es von ihm geschieht, kann Jahwes Wesen kaum ausgedrückt werden — durch die Glut und Stärke seiner Hoffnung, durch die Tiefe seiner Geschichtsauffassung.

c) Die Psalmen. Und diese grofsen Männer hatten nicht vergeblich gearbeitet. Sie hatten die neue sittlich-religiöse Anschauung schliefslich doch im Volksgemüt eingebürgert und die alte Volksreligion jetzt in Wahrheit überwunden. Das beweisen die aus der prophetischen und nachprophetischen Zeit stammenden religiösen Gesänge des Volkes, die Psalmen. Aus den schönsten derselben redet der Geist eines Amos, Hosea, eines Jesaia, Jeremia, Ezechiel, Jesaia II zu uns. Hier ist die begeisterte Prophetenrede umgesetzt in ergreifende Volksdichtung. Wir vernehmen in ihnen die düstere Klage über das traurige Schicksal des Volkes, das Bekenntnis der schweren Schuld gegen Jahwe und der ernsten Reue über das Vergangene, das Gelübde der Treue gegen Jahwe (137), die Sehnsucht nach Befreiung aus dem unerträglichen Elend in der Fremde (53, 121), die Hoffnung auf Jahwe als Befreier (46), das Gelübde von nun an in seinen Wegen zu wandeln, den Dank für die Befreiung (126), die Bitte um völlige Wiederbegnadigung (85) usw. — Glauben wir nicht einen Amos, Micha, Jesaia, Jeremia zu vernehmen, wenn wir in Psalmen wie 51 (18 f.), 50, 40 (7 ff.) u. a. das äufsere Opfer verworfen und das Opfer des Herzens und der sittlichen Tat gefordert finden? Kein Zweifel; die Psalmen sind ein ergreifendes Zeugnis des schliefslich doch durchgedrungenen prophetischen Geistes. Und in diesen Dichtungen kommt nun auch der einzelne zu seinem Recht. Die Propheten waren Volksredner und Politiker gewesen und hatten von Jahwes Verhältnis zu seinem Volk gesprochen. Hier aber erwachte die Religion des einzelnen:

die Seele steht vor ihrem Gott! Vor den Propheten (von Amos an) wären die schönsten und tiefsten der Dichtungen unmöglich gewesen. Andrerseits gehören viele Psalmen, die eine niedere religiös-sittliche Anschauung voraussetzen, z. B. unversöhnlichen Hafs gegen die Feinde atmen, der jüdischen Zeit an. (Rachepsalmen: 58, 59, 100, 54, 55, 83, 94.) Nicht blofs in Israel wird edle religiöse Dichtung aus prophetischem Geiste und Wirken geboren. Auch die Blüte griechischer Dichtung, Werke, welche edelste, religiös-sittliche Ideen atmen, die eine hohe, geläuterte Gottesvorstellung verkünden: Die Tragödien eines Aeschylos und Sophokles, sind nur zu verstehen als Zeugnisse für eine Vertiefung und Weiterentwicklung der griechischen Volksreligion, die erfolgt ist, sei es durch die Dichter selbst, sei es durch vor ihnen lebende Weise prophetischen Geistes. Zugleich kommt natürlich auch hier wie in Israel die durch grofse geschichtliche Ereignisse, durch die Perserkriege, gesteigerte vaterländische Empfindung als hervorbringende Ursache in Betracht.

Echt prophetischer Geist atmet uns auch entgegen aus einem der grofsartigsten Bücher des Alten Testamentes, ja der Weltliteratur, aus der tiefen Theodicee, aus Hiob. Lautere Frömmigkeit, ernstes sittliches Streben, hohe Welterfahrung, wahrhaft philosophischer Geist ringt hier mit der schwersten religiösen Frage, mit der Hauptfrage der Geschichte des Jahwevolkes: »Warum erleidet der Gerechte, der Jahweanbeter Unglück, der Gottlose Glück?« Es wird befremden, dafs wir hier Hiob erwähnen. Wir wissen sehr wohl, dafs dieser besser der sog. »Weisheits« literatur einzufügen ist. Gewifs bestehen grofse Unterschiede zwischen Prophetie und »Weisheit«. Es würde jedoch zu weit führen, diese hier aufzuzeigen und andrerseits nachzuweisen, wie in mancher Beziehung von einem Wiederaufleben prophetischen Geistes hier gesprochen werden darf. Freilich an die Stelle der prophetischen persönlichen Tat war das Buch getreten.

5. Bildung und Einführung der priesterlichen Gesetzesreligion (im und nach dem Exil). Denn nach der Rückkehr beginnt wiederum ein neuer Abschnitt in der religiösen wie politischen Geschichte (beide sind hier stets untrennbar) des Volkes. Es entstehen die Eigentümlichkeiten, die den Charakter des »Judentums« ausmachen. Vor dem Exil können wir nicht von »Juden« reden, sondern höchstens von Judäern und Israeliten.

Diese neue und stärkste Veränderung das Volkes war durch verschiedene Gründe bedingt. Das Volk hörte nach dem Exil überhaupt auf eine geschichtlich bedeutsame Rolle zu spielen. Wir sehen dabei von der Makkabäischen Zeit zunächst ab. Je weniger es nach aufsen hin als Staat bedeutete, um so enger und fester schlofs es sich nach innen als Gemeinde zusammen. Der alles bewegende Mittelpunkt dieses Gemeindelebens wurde der gesetzlich bestimmte, sorgfältig ausgebaute Kultus. Der Kultusvorsteher, Hohepriester, bildet darum das Haupt der Gemeinde. Täglich finden Opfer in Jerusalem statt. Welch ein Unterschied zwischen dieser Priester- und der alten Volks- oder der prophetischen Religion!

Die »Befreiung« war eben ganz anders erfolgt, als die Besten des Volkes erwartet hatten. Allerdings stellte Kyros nach der Eroberung Babylons dem Volke die Rückkehr frei — doch wohl, weil es in seinem Interesse lag, zuverlässige Untertanen zu haben zwischen den alten Rivalenreichen am Euphrat (Tigris) und am Nil, zwischen denen der Kampf ja doch nur eine Frage der Zeit war (vergl. Kambyses, Alexander). Aber zunächst machte nur ein Teil der Verbannten von seiner Erlaubnis Gebrauch. Denn das traurigste, unsicherste Los erwartete sie in der Heimat. Jerusalem, ein Trümmerhaufen. Das einst volkreiche Land rings herum zur öden Wüste geworden oder von feindlichen Grenznachbarn in Besitz genommen, die mit schelen Augen auf ihre alten Grenzfeinde blickten und diese um keinen Preis wieder zur Macht kommen lassen wollten. An Wiedergewinnung der einstigen politischen Bedeutung war somit nicht zu denken. Man mufste froh sein, durch engsten Zusammenschlufs zur Gemeinde, bei Absonderung von den Nachbarn sein Dasein zu sichern. In dumpfer Trauer lebten die ca. 42 000 Neuangesiedelten tatenlos dahin unter dem persischen Joche. Ein kleiner Aufschwung erfolgte wiederum durch die Propheten Haggai und Sacharja, auf deren Betrieb ein Tempel gebaut wird. Aber es

konnte nur ein kläglicher Notbau sein und bei seinem Anblick brechen die Ältesten eingedenk einstiger Herrlichkeit in Tränen aus. (Haggai 2. Esra 3, 12.)

b) Eine neue Gefahr drohte durch Vermischung mit nichtjüdischen umliegenden Völkerschaften. Sie wird beseitigt und die Gemeinde neugekräftigt durch das Erscheinen des Schriftgelehrten Esra und später des Nehemia als persischen Landpflegers mit neuem Zuzuge und unter persischer Unterstützung aus Babylonien. So ist es zur eigentlichen Stiftung des Judentums gekommen, als es diesen babylonischen vornehmen Juden gelang, sich mit dem Arm des persischen Staates zu bewaffnen. Es fand eine strengere Absonderung von den Nachbarn statt, die Verstofsung der nichtjüdischen Frauen wurde befohlen, es wurde trotz der Hindernisse der Nachbarn Jerusalem wieder mit Mauern umgeben und, was bei weitem das wichtigste war, es wurde 444 in grofser feierlicher Versammlung ein neues umfangreiches Gesetz eingeführt, als Richtschnur fürs gesamte Leben des Volkes. Dies, ebenfalls nach Moses benannte Gesetzbuch war der »Priesterkodex«, d. h. die Quellenschrift des Pentateuch, deren gesetzliche Bestandteile besonders in der Mitte der Mosesbücher sind, und die inzwischen in Babylonien von Schriftgelehrtenschulen ausgearbeitet worden war. Er bildet die Grundlage des Judentums. Durch seine peinlichen Gottesdienst-Vorschriften, die in ihm alles beherrschen und von denen des Deuteronomiums zum Teil stark abweichen, entfernt er sich weit vom Programm des Prophetismus.

6. Kampf des Prophetismus gegen die Gesetzesreligion. Doch dieser war zwar vorläufig zurückgedrängt; aber seine Rolle war auch in dem jetzt entstehenden engherzigen Priesterstaate nicht ausgespielt. Dann und wann noch bäumte sich prophetischer Geist gegen priesterlichen Buchstaben auf. Diesen Geist gewahren wir vor allem in der Dichtung der Psalmisten, die es wagen, in einem Zeitalter der Gesetzlichkeit, da der offizielle Kultus die Gemeinde zusammenhielt, an dem prophetischen Ideal der sittlichen Frömmigkeit festzuhalten, die Opfer und Zeremonien geringschätzen und den »Frommen« dort die Wahrheit sagen (Psalm 50). Prophetischen Geist gewahren wir auch im Buche Jona.

Jonas trotzt dem ausdrücklichen Befehl Gottes, Niniveh den Untergang anzukündigen, weil er weifs, wie gnädig Gott ist. Er fürchtet sich, wenn Niniveh Bufse tut und Gott in seiner Gnade den reuigen Sündern vergibt, als Lügner hingestellt zu werden. Es wird ihm aber von Gott gezeigt, dafs es unmöglich ist, sich seinem Auftrage zu entziehen. Als Jona nun schliefslich doch der »heidnischen« Stadt das Gericht verkündet, erfolgt eine völlige wunderbare »Bekehrung« und daraufhin eine Begnadigung der Stadt durch Gott. Dem darüber erzürnten Jona zeigt Gott am Beispiel der verwelkenden Ricinusstaude die Widersinnigkeit seines Widerstandes gegen Gottes grofse Barmherzigkeit. Jona macht Gott bittere Vorwürfe, dafs er eine schnell gewachsene Ricinusstaude verwelken lasse — und dafs er eine uralte volkreiche Stadt nicht untergehen lassen will! So redet dies Buch in kindlicher Einkleidung, aber mit wunderbarer Tiefe von dem Gott, der über Land und Meer gebietet, der nicht den Tod des Sünders will, sondern dafs er sich bekehre und lebe: beides sind echt prophetische Ideen.

7. Der Fall der alten Propheten. Aber nicht alle Propheten bewahrten diese hohe Gesinnung. Eine andere Gruppe unter ihnen war gänzlich befangen in jüdischem Fanatismus und in Kultusschwärmerei. So waren z. B. der Verfasser von Sacharja II. und Maleachi ins Lager der Gesetzesreligion übergegangen. Ist das noch ein Gesinnungsgenosse eines Jeremia und Jesaia II, der die Zionssöhne der Feinde Blut trinken läfst »wie Wein« (Sach. 9, 15), der von allen Feinden Jerusalems verkündet: »Das Fleisch verfault ihnen, während sie noch auf ihren Füfsen stehen; die Augen verfaulen ihnen in den Augenhöhlen . . . Und ganz die gleiche Plage wird die Rosse, Maultiere, Kamele, Esel und überhaupt all ihr Vieh treffen . . .« (Sach. 14, 12 ff.)? Dem der Jahwedienst darin besteht, dafs einst »die Schellen der Rosse die Aufschrift tragen »Jahwe geheiligt« und die Kochtöpfe im Tempel Jahwes so heilig sein werden, wie die Opferbecken vor dem Altare«, dafs »jeder Topf in Jerusalem und Juda Jahwe geheiligt sein wird . . .« (Sach. 14,

20 ff.)? Wie heruntergekommen damals das Prophetentum war, erkennen wir an den Worten des Sacharja: »An jenem Tage (in der Endzeit) werde ich (Jahwe) die Propheten aus dem Lande wegschaffen. Wenn aber doch noch einer als Prophet aufzutreten wagt .. so werden seine Eltern .. ihn durchbohren, wenn er als Prophet auftritt. An jenem Tage werden sich die Propheten insgesamt ihrer Gesichte schämen, wenn sie als Propheten auftreten und den härenen Mantel nicht mehr anziehen, um die Leute zu betrügen, sondern werden sagen: »Ich bin kein Prophet usw.« (Sach. 13 1 ff.)? Sacharaia hat in diesen Worten die Charlatans und Betrüger vor Augen, die zu seiner Zeit sich in den Prophetenmantel hüllten. Das grofse Prophetentum war damals — das erkennen wir aus diesen Worten mit Wehmut — ausgestorben. Diese Worte zeigen uns, wie damals in dem durch alle Zeiten und in allen Nationen tobenden Kampf zwischen Prophetentum und Priestertum letzteres gesiegt hatte.

8. Das Wiedererwachen des prophetischen Geistes. Aber nicht für immer siegte dies. Jona und viele Psalmen sind Proteste zugleich auch gegen einen Sacharja und Maleachi.

Schwere Zeiten brachen während der Syrerherrschaft über Jerusalem herein. Seit Alexanders Siegeszug hatte die Hellenisierung des Orients Riesenfortschritte gemacht. Keine Nation hatte sich ihr entziehen können aufser der jüdischen, der mit Esra-Nehemias Werk ein unvertilgbar eigenartiger Charakter aufgeprägt war. Jetzt versuchte Antiochus Epiphanes durch Polizeimafsregeln unnachsichtig die Hellenisierung des Judentums durchzuführen. Da wurde prophetische Begeisterung wieder wach. In dem politischen Flugblatt »Daniel« feuert ein begeisterter Jahweanhänger seine Landsleute an zum Aushalten in dem Glauben der Väter, indem er ihnen als ein Vorbild das Leben eines Jahwegetreuen schildert, der auch dem mächtigsten Fürsten gegenüber, all seiner scheinbaren Ohnmacht und den schwersten Gefahren zum Trotz den Glauben seiner Väter nicht verleugnet. — Der Verfasser durfte die Namen der gemeinten Personen, besonders den des Antiochus Epiphanes, nicht nennen. Sein Buch wäre sofort beschlagnahmt worden. Er verlegte darum die Geschichte um 400 Jahre zurück und nannte den König Nebukadnezar. Im zweiten Teil seines Buches fügt der Verfasser Weissagungen hinzu; uralte, ursprünglich mythologische Stoffe frischt er wieder auf und deutet sie auf das Schicksal der Juden seiner Zeit: das letzte furchtbare Weltreich geht, davon ist er überzeugt, in Kürze zu Grunde und das Judentum, dargestellt in dem »Menschensohn«, kommt zur Weltherrschaft. Denn es erwachte eine gewaltige nationale Begeisterung, die den Syrerheeren unüberwindlichen Widerstand entgegenstellte. Es erstanden in den Makkabäern feurige Heldenführer, die zum letztenmal ihr Volk zu Siegen und Erfolgen brachten.

9. Die Krönung der israelitischen Prophetie. Doch das herrlichste Wiedererwachen der Prophetie, ihre Krönung erfolgte 200 Jahre nach dem kühnen Makkabäeraufstand angesichts des Römer-Weltreiches durch den gröfsten aller israelitischen Propheten, Jesus von Nazareth, der in Johannes dem Täufer, einem zweiten Elias, seinen Vorläufer gehabt hatte.

Wir mufsten diesen geschichtlichen Rückblick voranschicken. Denn ohne ihn würde alles folgende unbewiesene Behauptung sein. Es folgt nämlich aus der Geschichte Israels: »Der alttestamentliche Prophetismus kann und darf beim religiös-sittlichen Jugendunterricht nicht übergangen werden.« Dies zeigt auch ein Blick in die allgemeine Religionsgeschichte.

III. Stellung der alttestamentlichen Prophetie in der allgemeinen Religionsgeschichte. Auf Grund der religionsgeschichtlichen Wissenschaft müssen wir uns folgende Stufen in der Entwicklung der Religion vorstellen: wobei wir die Verschiedenheit, welche in der religiösen Entwicklung zwischen den einzelnen Nationen und Rassen herrscht, keineswegs leugnen.

1. Fetischismus und Polytheismus, Natur- und Stammesreligion finden wir bei allen uns bekannten Völkern zu Anfang. Die Spuren davon sind auch im Alten Testament deutlich erkennbar (vergl. z. B. die Gottessöhne 1. Moses 6, 1—4).

2. Dieser ersten Stufe folgt irgend eine Art von Henotheismus, eine Volksreligion. Z. B. wird auf dieser Stufe in Israel zwar Jahwe

überall gefunden, vorzüglich auf Bergen, in den Erscheinungen des Vulkans, des Gewitters und im Kampfe sich offenbarend, verehrt im »fröhlichen« Opferschmaus, in heiligen Quellen und Bäumen, sowie zum Teil im Stierbilde. Aber im Ausland herrscht Jahwe nicht. Die Spuren dieser Volksreligion finden wir in den Büchern Richter, Samuel, Könige. — Eine entsprechende Stufe ist in verschiedenen indogermanischen Religionen bemerkbar, z. B. bei den alten Indern, Persern und Griechen.

3. Dann nehmen wir einen konkreten, ethischen Monotheismus wahr und zwar bei den israelitischen Propheten von Amos an. Jahwe wird gedacht als Herr über Himmel und Erde, Raum und Zeit. Er wird verehrt nicht im Bild oder durch Opfer, sondern in wahrer Herzensreinheit und -demut und durch die sittliche Tat gegen den Nächsten. Alle Nationen sollen ihm dienstbar werden. Er war und wird sein zu allen Zeiten. Die Volksreligion beginnt langsam sich zur Weltreligion zu entwickeln. — Eine in mancher Beziehung entsprechende Stufe ist die der älteren griechischen Philosophie und Tragödie.

4. Aber ein abstrakter, nomistischer Monotheismus kommt nun in Juda auf und herrscht unter Priestern und Schriftgelehrten von der Rückkehr aus der Verbannung bis auf die Zeit Johannes des Täufers! Jahwe fordert Erfüllung des Gesetzes, wird kultisch verehrt nur in Jerusalem von Priestern zu bestimmten Zeiten. Es beginnt die Trennung von Kirche und Staat, von Laien und Priestern; Gott und Welt werden Gegensätze, die Welt wird entgöttlicht. Priesterliche Religion ist an die Stelle prophetischer getreten. Wenn wir bei andern Völkern des Altertums ebenso deutlich wie bei den Israeliten die religiöse Entwicklung verfolgen könnten, so würden wir wohl sicherlich auch bei ihnen eine ähnliche Übergangsstufe wahrnehmen. Denn der durch Prophetenwirksamkeit in entscheidenden grofsen Zeiten erzeugten religiösen Begeisterung mufs nach dem Tode dieser Männer und in ruhigeren Zeiten mit Naturnotwendigkeit Ernüchterung, Abspannung folgen. Herrschte vorher der Prophet, der überall und stets den Kultus, sei es nicht beachtet oder verachtet oder bekämpft, so wird dann der Herrscher auf diesem Gebiet der Priester, Theologe und Jurist, die den Kultus und das Gesetz sorgsam pflegen. Einem Jeremia folgt ein Esra, die jüdische Synagoge, einem Jesus die katholische Kirche, einem Luther die lutherische orthodoxe Theologie und Kirche, den griechisch-römischen Philosophen der Kult der Kaiserzeit; einem Muhammed die Sonniten und Schiiten.

5. Aber der ethische Monotheismus wird wieder erwachen. Er tut's bei den Juden in Johannes dem Täufer und erreicht dann seinen Höhepunkt in dem religiös-sittlichen Genius eines Jesus von Nazareth. Er verkündet, der Mensch soll Kind Gottes, soll gottähnlich werden. An Stelle der in der alten Volksreligion bemerkbaren Verweltlichung Gottes und der im Judentum vorgenommenen Entgöttlichung der Welt tritt die Vergöttlichung des Menschen (bezw. der Welt). — Eine entsprechende Erweiterung zur Weltreligion durch einen Propheten ist auch bei den Indogermanen erfolgt und zwar ungefähr 600 Jahre früher durch Buddha in Indien. Nur tritt dort die Gottesidee zurück. — Auf arabischem Boden gelangt der Islam nicht zu einer ähnlichen Höhe wie die genannten Weltreligionen.

6. Im Katholizismus erfolgt dann ein Rückfall in Stufen, die denen des Judentums entsprechen, die Entwicklung eines Dogmas über Jesus, an Stelle der Nachfolge Jesu, eines Papsttums an Stelle von Gemeinden Jesu. Dogmatismus und Klerikalismus verdunkeln und entstellen nicht blofs die Religion Jesu, sondern auch den Buddhismus nach dem Tode des Meisters.

7. In der christlichen Kirche, wie in der buddhistischen und muhammedanischen, hat es nun zwar ebensowenig jemals an Vorkämpfern gegen die genannten Fehler einer Veräufserlichung und Verknöcherung der Ideen der Propheten oder religiösen Genies gefehlt. Wir haben vielmehr in den meisten von religiöser Gesinnung erfüllten Stürmern und Drängern, den sog. Ketzern, den Kämpfern gegen Kirchenlehre oder gegen kirchliche Organisation, den Häretikern, den Schismatikern solche vor uns. Denken wir z. B. an einen Petrus Waldus, Franz von Assisi, Savonarola usw. Aber zu einem ersten grofsen Erfolg führt dieser Angriff erst unter Führung des deutschen Propheten Martin Luther, dem kühne

Mitstreiter zur Seite stehen, auf dem linken Flügel »Schwarmgeister«, Wiedertäufer wie Hans Denck und später M. Simons, der Deutschschweizer Zwingli und später der Romane Calvin, auf dem rechten ein Gelehrter wie Melanchthon und ein Organisator wie der Dr. Pommeranus, Bugenhagen.

8. Doch auch diesmal folgte wieder dem Zeitalter des Geistes das kirchlicher Kleinarbeit. Die dogmatisch lutherische Kirche setzt die Reformation nicht genügend fort, sondern bleibt weiter hinter ihr zurück. Denn durch das Dogma über Jesus versperrte sie den Zugang zum Quell religiöser Unterweisung selbst, zu Jesus und seinem Evangelium sowie zu den übrigen grofsen religiös-sittlichen Helden, zu ihrer Person, ihrem Leben, zu ihrer Verkündigung als der Norm für unser Leben und Sterben. Dem gegenüber setzte die grofse Geistesbewegung vom 18. Jahrhundert ein, in einseitiger Weise Pietismus und Aufklärung, in viel umfassenderer Weise die deutsche klassische Dichtung und dann die moderne evangelische Theologie. Sie will — wie seit Jahrhunderten viele »Ketzer« (Waldenser, böhmische Brüder, Wiedertäufer, Puritaner, Quäker u. a.) zurückkehren zum konkreten, religiös-sittlichen Monotheismus der Propheten und Jesu. Sie ist »undogmatisch«. An Stelle des Dogmas über Christus usw. tritt bei ihr wieder Jesus und sein Evangelium sowie das seiner Vorläufer und Nachfolger selbst. Auch diese neue Zeit hat ihre Propheten gesehen: einen Klopstock, Lessing, Herder, Kant, Schleiermacher, Goethe, Schiller, Carlyle, Ruskin und viele andere.

IV. Ergebnis: Der Wert der Prophetie für den Unterricht. Ein Blick auf die so verlaufene Religionsgeschichte beweist allein schon, dafs die grundlegende Stufe des ethischen Monotheismus, wie sie durch die grofsen Propheten aller Zeiten und Völker dargestellt wird, keinesfalls in der religiösen Jugenderziehung fehlen darf.

Denn durch den Prophetismus ist bei den Israeliten wie bei allen anderen Kulturvölkern die Entwicklung der Religion von der rein kultischen zur ethischen Stufe und von der polytheistischen und henotheistischen zur monotheistischen Stufe bedingt worden; er übernahm die Führung hierbei. Auf israelitischem Boden wurde die Gottesanschauung von seiten der Propheten in einer Reinheit und Tiefe entwickelt, der Jesus nur die Idee Gottes als des Vaters jedes einzelnen hinzuzufügen brauchte. Für das sittlich-religiöse Leben des Volkes und des Einzelnen stellen sie Grundsätze auf, die ebenfalls die volle Anerkennung Jesu und aller Edlen erfahren und die zum Teil in Form und Inhalt ganz unübertrefflich sind. Worte wie diese: »Es ist dir gesagt, o Mensch, was gut ist und was der Herr von dir fordert, nämlich recht tun, Liebe üben und demütig wandeln vor deinem Gott« (Mich. 6, 8), oder »Ich habe Lust an der Liebe und nicht am Opfer und an der Erkenntnis Gottes mehr, als am Brandopfer« (Hos. 6, 6) u. a. bilden nicht vereinzeltes in diesen Schriften, sondern ihren Grundton.

Nicht nur eine grofsartige Gottes-, Welt- und Lebensanschauung, sondern auch eine ganze Reihe von grofsen Charakteren bietet uns der israelitische wie aufserisraelitische Prophetismus. Nicht nur Propheten, wie Samuel, Elias, sondern vor allem auch ein Amos, Hosea, Jesaia, Jeremia, Ezechiel, Jesaia II, die Verfasser von Hiob, manchen Psalmen, Jonabuch, Daniel, Jesus, Paulus, Franz v. Assisi, Petrus Waldus, Hufs, Savonarola, Luther, Lessing, Schiller, Goethe stellen eben so viele Typen grofser Männer dar und dürfen in einer Entwicklungsgeschichte des religiös-sittlichen Lebens der Menschheit — und wir hoffen, dafs der sog. Religionsunterricht überall immer mehr hierzu werden wird — ebensowenig fehlen, als ein Aeschylos, Sokrates, Plato; ein Zarathustra; ein Buddha. Wenn wir auch vom äufseren Lebensgang einzelner unter ihnen wenig wissen, so schauen wir ihnen doch allen ins Herz — und dies ist ja für die Erkenntnis des religiös-sittlichen Lebens die Hauptsache —, da ihre Schriften fast ausnahmelos Selbstbekenntnisse sind. Ihr Leben ist die Verkörperung der höchsten Tugenden: der Frömmigkeit, Rechtschaffenheit, Vaterlandsliebe, Barmherzigkeit, des Mutes, der unerschrockenen Wahrheitsliebe, der Standhaftigkeit, Geduld, Liebe, Selbstlosigkeit, Aufopferung. Für alle diese Eigenschaften können wir aus ihrem Leben viele Beispiele anführen.

3. Ihre Schriften bieten zugleich eine Menge ergreifender, hochdramatischer, bedeutsamer, typischer Situationen und zwar

der Weltgeschichte sowohl wie der Einzelgeschichte; bieten eine reiche Veranschaulichung des Vorsehungsglaubens, der Macht der Ideen. Es wird in ihnen dargestellt sei es — wie bei den israelitischen Propheten — das verzweifelte Ringen eines freiheitsliebenden kleinen Staates gegen übermächtige Weltreiche; das wunderbare Werden und Vergehen dieser; die religiöse und nationale Treue eines Volkes auch im fremden Lande; der Verkehr einzelner Frommen mit Gott, ihr Verhalten in den denkbar schwierigsten Lagen, die Folgen von Schuld und Sünde sowohl, wie von Rechtschaffenheit und Treue. Oder wir finden die grofse Tatsache der Verkettung von Schuld und Sühne im Leben des Einzelnen wie des Volks in ergreifender Dichtung prophetischen Charakters dargestellt, der griechischen Tragödie.

4. Aus 1.—3. folgt schon, dafs darum die prophetische Literatur einen so wertvollen Stoff für die religiöse Unterweisung bildet, weil in ihr anschaulich die Eigenart der Frömmigkeit, der Religion, das Leben in Gott, der Verkehr mit Gott zu erkennen ist. Diese Helden treten in unmittelbare und persönliche Beziehung mit Gott. Sie vernehmen seine Stimme, folgen seinen Weisungen. Das bezeugen sowohl die Schriften eines Jesaja, Jeremia usw. von diesen Männern, als auch die eines Plato von Sokrates. Wir haben darum hier Religion an ihrem Urquell vor uns. Hier ist sie weder getrübt durch abergläubische oder engherzige dogmatische Vorstellungen, noch durch rein äufserliche, so leicht die Gesinnung durch die äufsere Form verdrängende kirchliche Gebräuche und Einrichtungen. Hier schiebt sich kein Priester als Vermittler zwischen Gott und Mensch ein und verdrängt diesen in Wahrheit von Gott; sondern hier wird unmittelbarer Zugang zu Gott eröffnet, wird der Einzelne befähigt, Gottes Stimme zu hören und ihr zu folgen. Gott wird nicht in die Ferne — wie so oft durch Dogma und Kirchentum geschehen ist —, er wird dem Menschen möglichst nahe gerückt: Er wohnt ja bei denen, die »zerschlagenen und demütigen Geistes sind« (Jes. 57, 15); Er kann ja sein Volk noch viel weniger vergessen, wie eine Mutter ihr Kind (Jes. 49, 14 ff.); er läfst sich ja »finden, wenn er von ganzem Herzen gesucht wird« (Jerem. 29, 13). Jahwe will ja nicht den Tod des Sünders, sondern sein Leben. Und dies erhält, wer — was sehr wohl möglich, ja nicht einmal schwer ist — ihm folgt (Ez. 18), d. h. »recht tut, Liebe übt, demütig wandelt vor Gott« (Mich. 6, 8). — (Vergl. das Daimonion des Sokrates.)

Vielleicht wendet dieser oder jener ein: diese Art des Verkehrs mit Gott ist nur eine ganz vereinzelte geschichtlich bedingte individuelle gewesen und für andere, zumal uns Moderne, wenig verständlich und passend.

Diesem Einwande möchten wir die Frage entgegenhalten: Worin besteht denn der so oft von den Propheten geltend gemachte Vorgang des »Sprechens Gottes« zu ihnen? Ist's nicht im Grunde das Gleiche, was andere in nicht so unmittelbarem Verhältnis zur Gottheit Stehende als Stimme des Gewissens empfinden? Im eigenen Innern, im Gemüt, im Gewissen vernahmen ein Jesaia, Jeremia die Gottheit ebensowohl, als ein Aeschylos, Sokrates, Platon u. a. Und besteht nicht darin die letzte und höchste Aufgabe der religiös-sittlichen Erziehung: das Herz, das Gemüt, die Stimme des Gewissens im Kinde auszubilden, auf sie hören zu lehren? Weil wir nun in den Propheten mit denkbar feinstem Empfindungs-, Gemütsleben, religiös-sittlichen Gewissen begabte Männer haben, darum eignen sie sich besonders zum Jugendunterricht. Bei diesem Tatbestand räumen wir willig ein, dafs die Visionsform, die übrigens ursprünglich den Propheten eine wirkliche Erfahrung ist, wenn sie auch späterhin nicht selten lediglich künstlerische rhetorische Form geworden sein mag, uns oft fremdartig ist. Auch die symbolischen Handlungen sind ähnlich zu beurteilen. Immerhin wird durch diese die Gedanken- und Gefühlswelt jener Männer uns deutlicher veranschaulicht. Auch hat der Erzieher ja die Freiheit und Pflicht, das Geeignetste auszuwählen.

Die Erfahrungen und inneren Erlebnisse der Propheten sollten der Jugend zu fern liegen? Nun: Wahrheits- und Vaterlandsliebe, Zorn über Verblendung, Hochmut, Gemeinheit und Ungerechtigkeit,

Mitgefühl mit den Schwachen, vor allem völlige Hingebung, Vertrauen auf die höhere Macht, die sie über und in sich fühlen: Diese überall uns im Prophetismus vernehmbaren inneren Klänge tönen sehr wohl in den Herzen der Jugend — ja in ihren Herzen z. T. noch lebhafter als in den der Alten — wider, falls wir es nur verstehen sie richtig wiederzugeben. Der Priester, der Schriftgelehrte, der abstrakte Philosoph ist nicht der Mann der frühen Jugend; wohl aber der Prophet, der da vom Feuer jugendlicher Begeisterung getrieben wird. Er wird die Jugend am sichersten mit sich fortreifsen.

5. Es bleibt noch ein Einwand: Eignet sich auch die Sprache von Propheten für den Jugendunterricht?

Zweifelsohne an vielen Stellen und bei vielen. Ist sie doch nicht die Sprache trockener, nüchterner Belehrung oder Beweisführung, sondern packender, fortreifsender, begeisterter Beredsamkeit. Ist sie doch reich an farbenprächtigen Bildern, an kühnen Vergleichen, an hoher edler Leidenschaft. Gibt sie doch die ganze Fülle der Stimmungen des Gemüts wieder: Freude und Trauer, Hoffnung und Verzweiflung, Gemütsruhe und Zorn. Wechselt doch hier gerade, wie im jugendlichen Herzen oft unvermittelt eine mit der andern ab. Ist sie doch stets zum ganzen Volk gesprochen. Manches zwar ist von Anfang an ebenso sehr schwer verständlich gewesen, wie bei einem Aeschylos.

Doch sind gewisse Bedingungen bei der Behandlung prophetischer Stoffe wohl zu beachten.

Einerseits mufs ein ausgewählter und gut geordneter Text in richtiger und schöner Übersetzung — bei den biblischen Propheten läfst z. B. die Lutherische uns hier oft völlig in Stich — in den Händen des Schülers sein.

Und sodann mufs dieser immer zugleich einen Einblick in die Geschichte der Zeit erhalten, in welcher diese Männer wirkten.

Weil es an guter Übersetzung, Auswahl, Anordnung, Kenntnis der Zeitgeschichte und besonders der Entwicklung der Religionen bisher zumeist fehlte, darum blieben die prophetischen Schriften für die meisten unverständlich und einflufslos. Die Gestalten und das Werk der israelitischen Propheten können z. B. nichts anderes als unlösbare Rätsel sein bei der herkömmlichen Auffassung der Geschichte Israels, nach welcher die Propheten nach dem im Mosesbuch bereits vollständig vorhanden gewesenen Gesetz g e f o l g t sind. Das Rätsel ist mit einem Schlage gelöst und jene Männer erscheinen klar in ihrer ganz hervorragenden Bedeutung bei der oben dargelegten religionsgeschichtlichen Auffassung. Bei dieser wird das paulinische Wort verständlich: »Das Gesetz ist dazwischen (zwischen Propheten und Jesus) gekommen«, wird klar, warum Jesus auf den Prophetismus zurückging.

B. Besonderer Teil. Die lehrhafte Behandlung der Propheten im Jugendunterricht. I. G e s t a l t u n g d e s S t o f f e s. In den bisherigen Ausführungen ist zugleich die Beantwortung der Frage mit eingeschlossen: In welcher Weise sollen die Propheten in der Schule behandelt werden?

Die Propheten sind zu behandeln als Hauptführer der religiös-sittlichen Entwicklung der Menschheit. Für die Behandlung kommen einerseits in Betracht die semitischen und zwar die israelitischen alt- und neutestamentlichen Propheten und der arabische Prophet Muhammed; sodann die indogermanischen und zwar griechische (Aeschylos, Sokrates usw.), romanische (Franz von Assisi, Savonarola, Calvin), germanische (Wyklef, Luther, Zwingli, Carlyle u. a.) indische und iranische, Buddha und Zarathustra. Die alttestamentlichen Propheten darf man nicht in der Reihenfolge der biblischen Bücher bringen. Denn so wird die Zeitfolge völlig gestört z. B.: gehören Amos und Hosea vor Jesaia 1—39; Jeremia und Ezechiel vor Jesaia 40—68; Jona und Daniel nach Esra und Nehemia. Es folgen also aufeinander: Amos, Hosea, Jesaia I, V. Mose 12 ff.; Jeremia, Ezechiel, Jesaia II, Psalmen, Hiob, Sacharia I, Haggai, — (Esra, Nehemia, III. Mose) Maleachi, Sacharja II, Jesaia 24 bis 27, Jona, Daniel. Ferner darf man auch den Text der einzelnen Bücher nicht einfach in der biblischen Anordnung bringen. Denn einmal ist auch in diesem Text noch manches enthalten, was nicht von dem betreffenden Propheten selbst

herrührt. Z. B. in Jesaia I gehören sicher einer späteren Zeit und einem anderen Verfasser an Stücke wie: Jesaia 13, 1—14, 23; 21; 24—27; zu Jesaia II gehören nicht Cap. 56—66. Jesaia III sind von anderer Hand hinzugefügt: Jesaia 56—66.

Bei der biblischen Anordnung ist nach ganz anderen Gesichtspunkten verfahren, als nach den für den Unterricht in Betracht kommenden. In diesem gilt es zunächst Interesse für die Persönlichkeit der Propheten zu erwecken. Darum ist alles, was sich auf ihr Leben und ihre Wirksamkeit bezieht, voranzustellen. Die Reden sind immer im Zusammenhang mit der Person und dem Leben des Propheten sowie der Geschichte seiner Zeit zu behandeln. So wird alles viel dramatischer, ergreifender. Darum ist zu beginnen mit den wichtigen zeitgeschichtlichen Angaben aus den geschichtlichen und dichterischen Büchern (II. Kön., Chron., Esra, Nehemia, Psalmen, Makkabäerbüchern). Besonders in »höheren« Schulen müssen auch aufserbiblische Quellen herangezogen werden z. B. Herodot, Keilinschriften. Dieser vorbereitenden Einleitung schliefsen sich an die Angaben über Abstammung und Zeit des Propheten. Darauf ist folgen zu lassen die Geschichte seiner Berufung und Wirksamkeit.

Nach diesen Grundsätzen würde sich für den israelitischen Prophetismus folgende Stoffauswahl und -Anordnung ergeben.

A. Anteil der Propheten an der Begründung und Erhaltung der israelitischen Volksreligion.

I. Moses, der Begründer der israelitischen Volksreligion. Geburt, Rettung, Jugend. 2. Mos. 1, 8—2, 10. Seine kühne Tat, Flucht, Berufung. 2, 11—4, 31. Befreiung der geknechteten Volksgenossen. Führung. 13, 17—22. 14. Gesetzgebung: Begründung der Jahwereligion und des Jahwevolkes. 18—20. Tod. 5. Mos. 34.

II. Der Seher Samuel, der Begründer des israelitischen Königtums. Seine Weihe zum Jahwediener. 1. Sam. 1. (Auswahl!) Seine Berufung. 1. Sam. 3, 1—21. Er begeistert das Volk zum Sieg. Kap. 7. Samuel salbt Saul zum König. 9. 10, 1 bis 6. 11, 1—15. Samuels Abschied vom Volk. Kap. 12.

III. Nathan: ein Kämpfer gegen Freveltat vor dem Königsthron. 1. Sam. 12, 1 bis 14.

IV. Der Prophet Elias: der unermüdliche, kühne Vorkämpfer für die Religion seines Volkes und für das Recht gegen Einführung fremden Gottesdienstes und gegen Rechtsbruch. Seine Verfolgung, Flucht, sein Tod. Nach 1. Kön. 17. — 2. Kön. 2 — mit Auswahl.

B. Begründung einer höheren prophetischen Religion des Monotheismus im Nord- und Südreich.

I. Amos Versuch einer Rettung des Nordreiches. Zeitgeschichtliche Einleitung über Jerobeams II. Regierung nach 2. Kön. 14, 23—27. Amos' Vergangenheit (Am. 1, 1. 7, 14 f.). Amos' Berufung. 7, 14 f. 3. 8. Amos angeklagt von Amazia. 7, 10—17. Amos' Wirksamkeit. Zustand des Landes. 6, 1—6. 8, 4—6. 5, 10—13. 4, 6—12. Falscher und wahrer Gottesdienst. Die prophetische Religion im Kampf gegen die entartete Volksreligion: 4, 13. 5, 4 bis 9. 14 f. 21—24. Gericht und Gnade. Tag des Herrn: 5, 18—20. 8, 7—10. 8, 1—3. 4, 6—11. 6, 7 f. Tag des Heils: Sichtung des Volks. 9, 8—10. Wiederaufrichtung. 9, 11—15. Erfolg der Wirksamkeit. Das Ende des Nordreiches durch Assur. 2. Kön. 17.

II. Rettung des Südreiches in der Zeit der Assyrergefahr durch Jesaia. 1. Zeitgeschichtliche Einleitung: Das Südreich von der Trennung bis gegen das Ende des Nordreiches; 975—740; Rehabeam — Ahazia — Ahas — Hizkia. 2. Jesaias Berufung (Jes. 6). 3. Jesaias Wirken vor Assurs Herrschaft über Juda. Während des syrisch-ephraemitischen Krieges 735. — 2. Kön. 16. Jes. 7, 1—9, 6; 11, 1—9. Jesaia nach der 1. Wegführung israelitischer Bürger durch Assur (734) 9, 7 bis 10, 4. 5, 25—35. Jesaia kurz vor Samarias Zerstörung 722. — 28, 1—6. 4. Jesaia während der Herrschaft Assurs über Juda. (2. Kön. 18, 13—19, 37.) Jesaia bei Hiskias Krankheit und der Gesandtschaft der Babylonier (725?) Jes. 38 f. Jesaias Warnung vor einem Bund mit Ägypten und Äthiopien (705). Jes. 18, 19, 30, 1—26. Jesaia während Sanheribs Zug gegen Juda (701). Jes. 30, 27—31, 9; 36. 37. 5. Jesaias religiös-sittliche

Wirksamkeit im allgemeinen. Die grofse Bufsrede. 1, 1—31. Das Gleichnis vom Weinberg. 5, 1—7. Die grofse Weherede. 3. 10—15. 5, 8—25 usw. 6. Beurteilung des Propheten. — Sein Erfolg: Hiskias Kultusreinigung. 2. Kön. 18, 3 bis 8.

III. Kampf zwischen Volksreligion und prophetischer Religion in Juda. Hiskias Versuch einer Kultusreinigung. 2. Kön. 18, 3—8. Herrschaft der assyrisch-babylonischen Religion unter Manasse. 2. Kön. 21, 1—17 vergl. Micha 6, 2—8. Die Reformation unter Josia; Einführung des »Gesetzbuches«. 2. Kön. 22. 23. 5. Mos. 12—28. Josias Tod usw.

IV. Die letzten Zeiten des assyrischen Weltreichs. Wirksamkeit des Zephania. — Das Gericht naht (1.); Assurs Untergang (2, 13—15). Wirksamkeit des Habakuk. — Der Prophet auf der Warte 2, 1—4; Die Chaldäer nahen! 1, 5—11; Assur dem Untergang bestimmt 2, 5—20; Gott im Gericht 3, 2—19. Ägypten bricht auf gegen Assur; Josia stellt sich entgegen, fällt bei Megiddo. 2. Chron. 25, 20—25. Ninivehs Fall 606.

V. Jeremia der Prophet des im Kampf mit dem chaldäischen Weltreich untergehenden Reiches Juda. 1. Jeremias Jugendzeit (unter Manasse), seine Eltern. Jer. 1, 1—3. 2. Jeremias Berufung (628). Jer. 1. 3. Blicke in Jeremias Seele. 4, 19 ff. 8, 18 bis 9, 5. 15, 10—21. 20, 7 ff. 4. Jeremias Wirksamkeit zu Jesaias Zeit. 628—608. Ankündigung des Feindes »von Norden her«; Aufruf zur Umkehr, um dem Unheil zu entgehen. Anklage gegens Volk. Jer. 4, 5—26. 5, 1—6, 15—19, 26—31. 6, 1—11. 19—27. (Josias Tod, vergl. 2. Chron. 35. — Jer. 22, 10. Klage Jeremias über Joahas' (Sallums) Wegführung nach Ägypten. 22, 10—12, vergl. 2. Kön. 23, 31—35. 5. Jeremias Wirksamkeit unter Jojakim 608 bis 597 (vergl. 2. Kön. 23, 36—24, 7). Seine Rede gegen das Vertrauen auf den Tempel (nach der Schlacht bei Megiddo, 7). Seine Verhaftung im Tempel. — Freilassung. 26. Verbrennung und Wiederherstellung der Buchrolle Jeremias. 36. Drohrede gegen den König. 21, 11—22, 9. 13—19. Hinweis auf die vorbildliche Treue der Rechabiter. 35. Verkündigung des Untergangs durch sinnbildliche Handlungen: (linnener Gürtel. 13, 1—11; Werk des Töpfers. 18, 1—17. 19, 10 bis 15. Jeremias geschlagen und in den Block gelegt 20, 1—6; von seinen Landsleuten bedroht, 11, 18. 19. Anhang: Die zeitgeschichtlichen Ereignisse: Besiegung der Ägypter durch Nebukadrezar, deren 1. Einfall in Juda. 2. Kön. 23, 36 bis 24, 7. Jer. 35, 11. 6. Jeremia zur Zeit der ersten Eroberung Jerusalems und Wegführung Jochachins und der besten Bürger (Ezechiel darunter) 597. 2. Kön. 24, 8—16. Jer. 22, 20—30. 7. Jeremia vor und während der zweiten Belagerung, der Eroberung und Zerstörung Jerusalems durch Nebukadrezar unter Zedekia 588 bis 586. Vergl. 2. Kön. 25. a) Vor der Belagerung. Mahnrede an den König. 23, 1 bis 8. Drohung an die Zurückgebliebenen (Gesicht von den 2 Feigenkörben). 24. Warnung vor nochmaliger Empörung gegen Babel. (Sinnbildliche Handlung mit den Jochhölzern) Jeremia und Hananja. 27. 28. Jeremias Brief an die Weggeführten. Warnung von eitler Hoffnung. 29, 1—9. b) Während der Belagerung. Anfrage des Königs. Ankündigung des sicheren Falls. 21, 1—10. Jeremias Zorn über den Bruch des Gelübdes die Sklaven freizulassen. 34, 8 ff. Jeremia verhaftet als Überläufer. Seine Standhaftigkeit im Gefängnis. 37. Jeremias Ackerkauf. Verheifsung einstiger Wiederherstellung. 32. Jeremias Zukunftshoffnung. — Der neue Bund. 30. 31. Jerusalems Eroberung. Jeremia freigelassen, bei Gedalja in Mizpa. 39. 40, 8. Jeremia nach der Zerstörung Jerusalems. Gedaljas Ermordung. Jeremia nach Ägypten geschleppt, 40. Jeremias Schwanengesang. 44. 9. Jeremias Charakter. Jeremia in der Sage seines Volkes. (2. Mos. 15, 6.) Vergleich zwischen Jesaia und Jeremia.

VI. Die Prophetie zur Zeit der Verbannung des Volks. Untergang der alten Volksreligion 586—38. Einleitung. Zustand der Verbannten. Ps. 137, Klagel. 1, 1—7. 5, 1—7. 1. Ezechiel, der Prophet im Anfang des Exils. Seine Vergangenheit und Berufung. 1—3. (Auswahl!) Seine Wirksamkeit: Aufrichtung des Volks aus dumpfer Trauer, Wahrung vor Abfall. Rede von der persönlichen Verantwortlichkeit eines jeden. 18. Gleichnis vom Hirten.

34. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Volks vom Propheten geschaut. 37. Entwurf eines Zukunftsstaates. 40—48. (Auswahl!)

2. Der grofse unbekannte Prophet aus der Endzeit des Exils: Jesaia II (40 bis 55). a) Seine Wirksamkeit (Zeit, Ort, Zweck, Art derselben). Tröstung der Verbannten. 40. 43. Aufforderung zum Auszug 52, 1—12. Ankündigung des Befreiers Kyros. 44, 23 bis 45, 8. 48. Ankündigung von Babels Fall 47. Jerusalems herrliche Zukunft. 54. 55. b) Gottes Wesen nach Jesaia II. 40 ff. 55, 8 ff. 49. 14 f. 3. Die Geschichte des Volks nach der Auffassung des Propheten (»Knecht Gottes«). 41, 8 ff. 42. 49. 52. 53, 1—12.

3. Prophetischer Geist in vorexilischen, exilischen oder nachexilischen Psalmen: 90. 91. 85. 84. 51. 46. 23. 126. 139. 103. 104. 62. 27. 8. 22. 4. Prophetischer Geist in der Lehrdichtung Hiob. (Auswahl!). -- Dazu Ps. 73.

VII. Entstehung des »Judentums«, der »Gesetzesreligion« nach dem Exil. 1. Das Perserreich unter Kyros. Eroberung Babels. Freilassung der Verbannten. Rückkehr. Enttäuschung. Esr. 1, 1—11. 2, 64. 2. Tempelbau. 520—16. Esr. 3. 5, 1—5. 6, 6—15. Haggai ermutigt seine verzweifelten Landsleute zum Werk. Person, Zeit des Propheten. 1, 1 ff. (2, 4.) Seine Anklage gegens Volk. 1, 2—11. Ermutigung des Volkes. 2, 2—6. Zukunftshoffnung des Propheten. 2, 7—10. Ausrufung Serubabels als Herrschers. 2, 20—23 (vergl. Sach. 6, 10—15). 3. Esras Heimkehr. Esr. 7, 1—10; 8, 21—23, 31—32. Verstofsung der nichtjüdischen Ehefrauen. Esr. 9. 10. 4. Nehemia. kommt als persischer Statthalter nach Jerusalem. Neh. 1 bis 2, 10. Mauerbau. Neh. 2, 11—20. 4. 6. Veröffentlichung des Priestergesetzes. Neh. 8.

VIII. Nachexilische Prophetie. Fall der Prophetie. 1. Maleachi: 2, 10—12. 2. Sacharja II: Die entartete Prophetie. Sach. 9, 15; 14, 12—15. 20—21, 13, 1—6. 3. Jesaja: Trost für Zion und Rache an den Gegnern der Juden. 4. Rachepsalmen: 58. 59. 109. 54. 55—94. — (Auswahl!) 5. Jona: Prophetische Gedanken in kindlicher, märchenhafter Form.

IX. Aufruf zur Treue an Jahwe in der grofsen Syrergefahr durch Daniel. (Vergl. Ps. 1.) 1. Antiochus' Schreckensherrschaft. 1. Mak. 1. 2. Lage und Stimmung des Volkes. Ps. 74. 44. 80. 79. 22. 3. Mahnung eines Jahwetreuen zum Ausharren; Buch Daniel. Daniels Beispiel der Beständigkeit am Hofe des Grofskönigs. Dan. 1. Traum und Wahnsinn des Tyrannen. 2. 3. 31 bis 4, 34. Ermordung des Sohnes des Tyrannen beim Mahl. 6. Standhaftigkeit Daniels angesichts des Todes. 6. Daniel schaut den Untergang des Weltreiches, die Herrlichkeit des messianischen Reiches. 7. 4. Sieg der Jahwegetreuen unter Anführung des Mattathias (1. Mak. 2) und Judas (3. 4. 6).

X. Krönung der Prophetie. Johannes der Täufer. Jesus.

Grundsätze für die Stoffauswahl. Die Zahl der auszuwählenden Abschnitte kann besonders im Volksschulunterricht ohne Schaden herabgesetzt werden. Denn auch hier mufs uns bei der Auswahl der Grundsatz leiten: nur das erziehlich Wirkende, das Typische! Dabei ist der vom religiössittlichen Standpunkt aus minderwertige Stoff soweit heranzuziehen, als er zum Aufweis des Fortschrittes in der Entwicklung und zur Gegensatzwirkung dient. Alles für Kinder Befremdliche z. B. Hoseas Ehegeschichte, oder schwer Verständliche und Fernerliegende ist wegzulassen. Zu viel ermüdet. Darum wird der Erzieher die Schriften eines Joel, Obadja, Micha, Nahum, Sacharja I ohne Bedauern neben denen eines Jesaia usw. hier vermissen. Sie können getrost einer etwaigen späteren Einzellesung überlassen bleiben.

Wenn erzieherisches und rein geschichtliches Interesse aufeinander stofsen, so kann man unbedenklich zumeist letzteres zurückstellen, ohne dafs man dabei unwahr zu werden brauchte. So würde ich vor noch nicht Herangereiften z. B. von Ps. 137 die Rache atmenden Verse 7—9 weglassen, weil durch sie auch das Voranstehende, Herrliche verleidet würde; dem Forscher und mithin der oberen Stufe der Schule sind sie natürlich unentbehrlich. Die Wissenschaft hat lediglich Erforschung der Wahrheit, die Geschichtswissenschaft insbesondere geschichtliche Treue zum Ziel; der Erzieher, bei dem wissenschaftliche Beherrschung des Stoffs Voraussetzung sein mufs, verfolgt als Ziel Charakterbildung

des Zöglings; der Stoff des Unterrichts wird ihm Mittel zu solcher. Er darf ihn seinem Ziel gemäfs gestalten, aus ihm das wählen, was für die entsprechende Stufe pafst, bis auf der obersten Stufe die Reife erlangt ist, die volle geschichtliche Wahrheit zu vernehmen, die eben schon als solche, wenn sie mit sittlichem Ernst und in Ehrfurcht mitgeteilt ist, ihre erziehliche Wirkung nicht verfehlen wird.

Von religionsgeschichtlichen Stoffen wird für die Volks- und Mittelschule sowie auch bis zur Mittelstufe der sog. höheren Schulen der biblische im Vordergrunde stehen. Gegenüber dem Zögling der oberen Klassen und dem der Fortbildungsschule ist dieser Stoff zu erweitern und nicht als israelitisch-christlicher, sondern Menschheits-Prophetismus zu behandeln. Da erscheinen dann israelitischer und christlicher Prophetismus als Stufen der allgemeinen Entwicklung der Religion und Sittlichkeit, an der aufs erfolgreichste mitgearbeitet zu haben dem indischen, persischen, griechischen, germanischen Prophetismus zugestanden wird. Da sind dann auch die obengenannten Persönlichkeiten zu behandeln, ihre Schriften in guten Übersetzungen zu lesen.

II. Das Lehrverfahren. Weniges noch über das Lehrverfahren, das bei dem so ausgewählten und geordneten Stoff anzuwenden ist.

Es empfiehlt sich auch hier im allgemeinen die entwickelnd darstellende Methode. Mit Hilfe dieser wird der Schüler von der unter prophetischem Einflufs ganz folgerichtig verlaufenden Geschichte der Religionen ein spannendes und ergreifendes Bild gewinnen, wird es verfolgen, wie Völker sich emporringen durch die Arbeit grofser führender Geister aus niederer zu immer höherer Gottesanschauung. Dabei wird dann ganz unbemerkt in die Seele des Kindes selbst eine immer reinere Gottesvorstellung einziehen, eine Läuterung vor sich gehen. Der Entwicklungsgang der Religion eines Volkes ist eben oft ein typischer für viele verwandte, ja für jedes tiefer veranlagte Menschenherz. Auch hier macht der Einzelne in der Hauptsache die Entwicklung der Gattung durch. Die naive Vorstellung glaubt Gott nur für sich und ihre kleine Welt da; glaubt ihn ihrem Eigenwillen dienstbar machen zu können durch Mittel äufserer Art. So ist jeder Mensch zunächst in gewisser Beziehung Fetischist und Henotheist. Durch diese Kindheitsstufe zum reinen ethischen Monotheismus zu gelangen, dazu wird ihm der Prophetismus verhelfen, falls der Lehrer es versteht das Kind in ihn sich einleben zu lassen. Wenn die geschichtliche Lage anschaulich entwickelt ist, dann lasse er die grofsartigsten der Prophetenworte selbst aufs Kind wirken. Viele unter ihnen werden auch ohne Erläuterung ihre Wirkung nicht verfehlen, falls nämlich die genügende »Vorbereitung« vorangegangen ist. Auf diese Stufe kommt darum hier viel an. In der »Darbietung« wird der Lehrer am besten meist zunächst selbst eindrucksvoll das betreffende Prophetenwort verlesen. Zur Vertiefung, Beurteilung, zu Vergleichen, zu Systemen und zur Anwendung eignet sich dieser Stoff vorzüglich. Man hat hier bei der Vertiefung reiche Gelegenheit sich in die Seele anderer versetzen zu lehren; man denke an den Wechsel der Stimmungen und Empfindungen der Propheten. Hier lehre man die Schüler andere — zumal edlere — zu verstehen und zu würdigen. Man gehe mit ihnen den Gründen für die oft befremdend erscheinende Handlungsweise der Propheten nach. Welch reiche Gelegenheit bietet sich zu Vergleichungen dar. Man lasse die Ähnlichkeit zwischen einem Hosea und Jeremia, einem Jesaia I und II, zwischen verschiedenen Berufungen, Visionen, symbolischen Handlungen aufsuchen. Man lasse vergleichen das Schicksal Israels und Judas, das Verhalten während der ägyptischen und babylonischen Knechtschaft, die Art der Befreiung aus beiden usw. — Man lasse zum »System« zusammenstellen z. B. alle für Gottes Wesen bezeichnenden Worte aus den Propheten, alle für den Prophetenberuf selbst charakteristischen Züge usw. — In der »Anwendung« lasse man an dem Beispiel eines Amos usw. das Kind finden, wie es sich selbst in schwierigen Lagen (jetzt oder später) zu verhalten hat: gegenüber der Gefahr, der Not, dem Unglück des Vaterlandes, der Mitmenschen, dem eigenen; gegenüber schlechten Gefährten, der Unmäfsigkeit, Eitelkeit; vor

allem gegenüber Gott. — Bei den ersten Stufen lasse man die Einzelpersönlichkeit des Propheten möglichst lebhaft vor den Augen und in der Seele des Kindes entstehen und wirken; bei diesen letzten Stufen jedoch ist von der Einzelpersönlichkeit der Propheten fortzuschreiten zur generellen, typischen, zur allgemein menschlichen (vergl. Art. Leben Jesu).

III. Stoffverteilung auf die Schuljahre. Auf welche Schuljahre ist der prophetische Stoff zu verteilen? Hier haben wir bei der »Volksschule« leider aufser anderen kleineren mit der grofsen praktischen Schwierigkeit zu rechnen, dafs das VIII. Schuljahr für sie das letzte ist. Dieses, sowie ein Teil des VII. mufs für die Behandlung der Prophetie von Johannes dem Täufer ab, für die Gestalt Jesus (auf der zweiten Stufe vergl. Art. Leben Jesu), die Propheten nach ihm und für die Einführung ins gegenwärtige religiös-sittliche Leben gelassen werden. So bleibt nur das VI. und etwa ein Teil des VII. für den Prophetismus vor Jesus bezw. Johannes übrig. Aufs V. wären dann die übrigen Teile des Alten Testamentes zu verteilen und im I.—IV. Schuljahr könnten die Märchen, kleinere einfachste Erzählungen religiös-sittlichen Inhalts, das Schönste aus den Patriarchengeschichten (die Josephserzählung), das Leben Jesu auf der naiv-kindlichen Stufe (besonders die Kindheitsgeschichten Jesu) den Stoff des Religionsunterrichts bilden. Es ist zu erhoffen, dafs die Weiterentwicklung des Fortbildungsschulwesens es ermöglichen wird, dafs auf höherer Stufe, der Zögling noch zu einer tieferen, reiferen, selbständigen Anschauung von der Geschichte des Prophetismus und damit vom Hauptinhalt der Religionsgeschichte mit Hilfe des Lehrers gelangt. Solange hierzu keine Aussicht vorhanden ist, müssen wir doppelt darauf bedacht sein, im Zögling den Trieb und die Fähigkeit zu erwecken auch nach dem Verlassen der Schule sich selbst ein immer klareres Bild der grofsen religiös-sittlichen Helden der Menschheit zu verschaffen und so innerlich weiterzuwachsen.

Für die höheren Schulen ist die Lage wegen der längeren Dauer der Schulzeit günstiger. Darum braucht hier die Geschichte des Prophetismus und zwar Jesus und seine Nachfolger eingeschlossen erst später aufzutreten. Vom VII. Schuljahr ab, Klasse Untertertia, haben wir schon gutes Verständnis für die Propheten gefunden. Es hängt von der übrigen Verteilung des religiösen Lehrstoffes sowie der Beschaffenheit der Lehrer und Schüler ab, ob die Propheten schon in dieser oder erst einer späteren Klasse zur Behandlung kommen (vergl. Art. Religionsunterricht. — Leben Jesu). Jedenfalls dürfen diese Stoffe nicht vereinzelt auftreten. Die Propheten gehören auf dieser mittlern Stufe (Kl. Tertia) zunächst in den Gesamtrahmen der Geschichte Israels, mindestens auf der obern Stufe aber, dem IX.—XII. Schuljahr, den Klassen Sekunda und Prima, in den Rahmen der allgemeinen Religions- und Weltgeschichte.

Wir haben somit viele Gründe gefunden, welche zu einem religionsgeschichtlichen Unterricht auffordern, bei welchem in den Mittelpunkt der Prophetismus gestellt wird und an seiner Entwicklung, seinen Siegen und Niederlagen die Entwicklung der Religion und Moral gezeigt wird.

Dieser herrliche Stoff wird aber nur dann zur Charakterbildung der Zöglinge beitragen, wenn der Lehrer selbst zum echten Prophetenjünger geworden ist und den Hauch prophetischen Geistes, den er in sich verspürt, der Jugend auch mitzuteilen weifs.

Literatur: Siehe bei Melzer, Der pädagogischen Gesellschaft. 1. Heft. 2. Aufl. Dresden. — E. Kautzsch, Die heilige Schrift des Alten Testaments. — E. Reufs, Das Alte Testament übersetzt. — Cornill, Der israelitische Prophetismus. — Köstlin, Jesaia und Jeremia. — Thrändorf, Präparationen zu den Propheten. Jahrb. f. wissensch. Pädagogik XVI. — Budde, Prophetismus. — Ders., Alttestamentliche Literatur-Geschichte. Ferner: Die religionsgeschichtlichen Volksbücher, darunter Gunkel, Elias. — Ferner Gunkel, Das Alte Testament im Lichte der neueren Forschung. Sagen der Genesis. Ausgewählte Psalmen (letztere zur Präparation der Lehrer bestimmt). — Wellhausen, Israelitische und jüdische Geschichte. — Gunkel, Die geheimen Erfahrungen der Propheten in »Suchen der Zeit«. I. Bd. — H. St. Chamberlain, Grundlagen des XIX. Jahrhunderts.

Deutsches Land-Erziehungsheim Bieberstein-Rhön.
H. Lietz.

Prüfungen

1. Wesen. 2. Einteilung. 3. Formen der Prüfung. 4. Geschichtliches. 5. Nebenwirkungen. 6. Regeln.

1. Wesen der Prüfung. Man kann sie erklären als die systematisch ausgeführte Untersuchung des Standes der Kenntnisse und Fertigkeiten des zu Prüfenden durch einen Sachverständigen. Sie kommt überall vor, wo durch systematischen Unterricht Kenntnisse und Fertigkeiten eingeübt werden; hauptsächlich hat sie ihren Ort im Schulwesen, von der Volksschule bis zur Hochschule. — Das Wort prüfen stammt, nach Weigand, vom lateinischen probare; es ist im 12. Jahrh. aus dem Altfranzösischen übernommen, prover, nfr. prouver, beweisen, versuchen, abschätzen.

2. Einteilung. Es gibt zwei Hauptarten der Prüfung: Schulprüfungen und Staatsprüfungen.

Schulprüfungen sind solche, die aus dem Zwecke des Unterrichts und der Schule selbst hervorgehen und als rein interner Schulakt von den Lehrern mit ihren Schülern abgehalten werden. Staatsprüfungen nenne ich alle diejenigen, die zu anderen Zwecken als dem des Unterrichts eingeführt sind und von Beamten oder unter Aufsicht von Beamten abgehalten werden.

Schulprüfungen hat es immer und überall gegeben, wo es systematischen Unterricht gibt. Der Zweck des Unterrichts bringt sie mit Notwendigkeit hervor; jede Frage, jede Aufgabe, die der Lehrer stellt, ist zugleich eine Prüfung im allgemeinsten Sinn, ist eine Ermittelung des Standes der Kenntnis des Schülers; Prüfung im technischen Sinn ist weiter nichts, als die systematische Ausführung dieser Ermittelung am Abschlufs eines gröfseren Abschnitts des Unterrichts. Ihre Notwendigkeit liegt auf der Hand: durch die Prüfung kontrolliert der Lehrer 1. den Erfolg seines Unterrichts und lernt den Stand der Einzelnen kennen; 2. gibt er den Schülern einen Antrieb zur Wiederholung und Einprägung des Gelernten und Gelegenheit zur aktiven Reproduktion. Es ergibt sich daraus, dafs Prüfungen vor allem stattfinden werden bei den Übergängen, um den Erfolg des vollendeten Kursus zu sichern und die Möglichkeit des Fortschrittes zu einem neuen festzustellen.

Staatsprüfungen (unter welchem Namen auch kirchliche Prüfungen mitbefafst sein mögen) erwachsen nicht aus dem Lehrzwecke, sondern aus einem äufseren Bedürfnis, sie haben vor allem die Absicht: die Befähigung von Bewerbern um ein Amt oder andere Benefizien und Vorteile, z. B. Stipendien oder das Recht des einjährigen Militärdienstes, festzustellen. Damit ist gegeben, dafs diese Prüfungen von Beauftragten des Staates (oder der Kirche), nicht von den Lehrern als solchen, abgehalten werden; soweit Lehrer herangezogen werden, sind sie dabei als Beauftragte nach einer gegebenen Vorschrift (Prüfungsreglement) tätig.

Eine mittlere Stellung zwischen den Staats- und den Schulprüfungen nehmen die akademischen Prüfungen ein. Sie stehen den Staatsprüfungen nahe, insofern sie öffentliche Rechte und Würden geben, auch unter Autorisation des Staates abgehalten werden; andrerseits werden sie in der Regel von den Lehrern am Schlufs des akademischen Lehrkursus abgenommen. Ebenso steht die Reifeprüfung einerseits den Schulprüfungen nahe, sofern sie von den Lehrern am Schlufs des Kursus abgehalten wird; andrerseits nähert sie sich den Staatsprüfungen, sofern sie im Auftrag und unter Aufsicht des Staates nach einer staatlichen Prüfungsvorschrift abgehalten wird, und das Zeugnis gewisse öffentliche Rechte verleiht.

3. Formen der Prüfung. Es tritt hier zunächst der Unterschied der schriftlichen und mündlichen Prüfung hervor, und die schriftliche kann wieder entweder in kleineren Klausurarbeiten bestehen, in denen bestimmte Aufgaben ex tempore zu lösen sind, oder in gröfseren Hausarbeiten, die mit allen zulässigen Hilfsmitteln in längerer Zeit angefertigt werden. Jede Form hat ihre Vorzüge und Mängel. Die schriftliche Prüfung hat den Vorzug, dafs sie dem gesammelten Nachdenken bei Prüfenden und Geprüften am meisten Raum gibt, Fragen und Antworten können hier die präziseste Form erhalten, während bei der mündlichen Prüfung dem Zufall mehr anheim gegeben ist: eine ungeschickte Frage oder eine unüberlegte Antwort gleich am Anfang kann hier

auf den ganzen Ausfall der Prüfung einen ungünstigen Einfluſs ausüben. Am meisten gibt eine mit voller Sammlung in längerer Frist gemachte Hausarbeit, besonders über ein Thema eigener Wahl, wie bei den Dissertationen oder den alten Valediktionsarbeiten, dem Prüfling Gelegenheit, zu zeigen, was er kann: nicht bloſs was er weiſs, sondern wie er arbeitet, wie er Fragen auffaſst und löst, wie er Hilfsmittel benutzt, kann er hier dartun. Es nähert sich diese Form am meisten der wissenschaftlichen Arbeit, der Form also, worin zuletzt und zuhöchst die intellektuelle Leistungsfähigkeit erprobt wird. Freilich liegt hier eine Gefahr nahe: die unredliche Benutzung von Hilfen und Hilfsmitteln. Hiergegen ist die Klausurarbeit besser, obwohl durchaus nicht ganz gesichert; die tausend Listen, wodurch in der Klausur befindliche Prüflinge andere Hilfen, als Gedächtnis und Verstand sie bieten, einzuschmuggeln wissen, sind ja bekannt genug und nötigen jene peinlichen Überwachungsmaſsregeln auf, mit denen derartige Prüfungen umgeben zu sein pflegen. Andrerseits gibt die Klausurprüfung ein gutes Mittel, durch eine Vielheit von Fragen den Umfang, die Präsenz der Kenntnisse, sowie die Fähigkeit, sich rasch und knapp zu fassen, zu erproben. Endlich ist es hier, bei völliger Gleichheit der allen gestellten Aufgaben, wohl am leichtesten, die Leistungen vieler mit ziemlicher Sicherheit gegeneinander abzuschätzen. Dazu ist der die Sicherheit des Urteils leicht beeinträchtigende Eindruck der persönlichen Erscheinung, der bei der mündlichen Prüfung ein so groſses Gewicht für oder gegen den Kandidaten in die Wagschale werfen kann, hier aus dem Wege geräumt. Alle diese Vorteile scheinen diesem System eine vorzügliche Brauchbarkeit zu geben. In England ist es darum beinahe allein herrschend. Auf der anderen Seite fehlt es freilich nicht an sehr ernsthaften Nachteilen: starre schriftliche Fragen vermögen sich nicht selbst zu erläutern; ein stutziges Gemüt stolpert über eine Frage und vermag sich nicht wieder zurecht zu finden; Assoziationshemmungen stellen sich, wie bei allen Extemporalien, ein. Dann aber ist die Rückwirkung auf die Vorbereitung ungünstig: das System wirkt am stärksten auf das Auswendiglernen von fertigen Antworten auf mögliche Fragen hin; es führt zum Pauken und Drillen, (cramming sagen die Engländer) mehr als jede andere Prüfungsmethode.

Den schriftlichen Prüfungsmethoden gegenüber hat die mündliche zwei groſse Vorteile: 1. sie schlieſst Täuschung und Betrug, und, was viel wert ist, schon den Versuch oder den Gedanken daran, völlig aus; 2. sie bringt die Beteiligten in so engen Wechselverkehr, daſs ein kundiger Examinator das deutlichste Bild von der ganzen Art und dem geistigen Stand des Examinanden erhält. Vor allem gibt sie dem Prüfenden die Möglichkeit, in freier Bewegung den Antworten des Geprüften nachzugehen, bloſs scheinbares, auswendig gelerntes Wissen als solches zu erkennen, andrerseits ihm auf die Gebiete zu folgen, wo er seine Srärke zeigen kann. Am meisten wird das da der Fall sein, wo das Geschäft sich ohne Zeugen unter Zweien vollzieht. Die gleichzeitige Prüfung mehrerer oder die Prüfung vor mehreren oder gar vor einer corona bindet die freie Bewegung. Die Kehrseite der Sache ist, daſs persönliche Schwächen auf beiden Seiten hierbei besonders Gelegenheit haben, sich geltend zu machen. Ein ungeschickter oder ein harter Examinator verwirrt oder verschüchtert, ein schwerfälliger, aufgeregter Kandidat wird sich unvorteilhafter darstellen als bei schriftlicher Prüfung. Auch der Parteilichkeit des Verfahrens und des Urteils oder dem Verdacht der Parteilichkeit ist hier der weiteste Spielraum aufgetan.

Die praktische Folge ist: die Verbindung schriftlicher und mündlicher Prüfung wird das zweckmäſsigste Verfahren sein; die Fehler der einzelnen Methoden werden sich hier einigermaſsen kompensieren, die Vorteile verbinden. Demgemäſs finden wir in Deutschland regelmäſsig beide Methoden kombiniert: so bei der Abschluſs- und Reifeprüfung auf den Schulen schriftliche Klausurarbeiten und mündliche Prüfung; so bei den akademischen und Staatsprüfungen häusliche Abhandlung und mündliche Prüfung. Die Abhandlungen geben dem Prüfling Gelegenheit, seine wissenschaftliche Durchbildung zu zeigen; die Klausurarbeit der Schulprüfungen, be-

sonders in den Sprachen, lassen den Grad der erreichten Sicherheit und Fertigkeit im Gebrauch der Sprache erkennen. Die mündliche Prüfung dient zur Kontrolle des Urteils, das sich der Prüfende auf Grund der schriftlichen Leistungen gebildet hat.

4. Geschichtliches. Die Staatsprüfungen sind erst im 19. Jahrhundert zu der breiten Entwicklung gelangt, die sie gegenwärtig in unserem öffentlichen Leben einnehmen. Das Mittelalter kannte eigentlich nur Schul- und akademische Prüfungen; doch gab es eine kirchliche Prüfung der Befähigung für das geistliche Amt vor der Priesterweihe durch den Bischof. In der Neuzeit bildete sich in der Schule mit der bestimmteren Durchführung der Gliederung des Kursus das System der Versetzungsprüfungen aus. Dazu kamen Aufnahmeprüfungen an den im 16. Jahrh. von der Reformation errichteten Landesschulen. Bekannt ist besonders das württembergische Landexamen, wodurch über die Aufnahme in die Klosterschulen, mit Unterhaltung und Unterricht auf öffentliche Kosten, entschieden wurde; indem hierzu die Bewerber aus allen Lateinschulen des Landes nach Stuttgart kamen, erlangte diese Prüfung einen maſsgebenden Einfluſs auf den Schulbetrieb. Unter den Amtsprüfungen hat sich zuerst die wissenschaftliche Prüfung der theologischen Kandidaten durch die Konsistorien (examen pro licentia concionandi) zu festerer Gestalt ausgebildet. Von denselben Behörden wurden auch die Bewerber um die Stellen an den Lateinschulen geprüft, die übrigens bis ins 19. Jahrh. regelmäſsig Theologen waren. Im übrigen behielten die akademischen Prüfungen und Grade ihre Bedeutung auch für die Qualifizierung zu den gelehrten Berufen, namentlich in der medizinischen und juristischen Fakultät.

Erst das 19. Jahrh. hat in Deutschland die Erlangung eines öffentlichen Amtes regelmäſsig von der Ablegung einer Staatsprüfung abhängig gemacht; die akademischen Prüfungen sind dadurch zu einer Sache von mehr ornamentaler Bedeutung herabgedrückt; nur für die akademische Laufbahn sind sie noch wesentliches Erfordernis. Dagegen sind für die eine rechts- und staatswissenschaftliche Vorbildung erfordernden Berufe jetzt überall besondere Prüfungsbehörden bestellt, vor denen der Kandidat sich zunächst über seine allgemeine fachwissenschaftliche Ausbildung auszuweisen hat, ehe er überhaupt in den Kreis der Bewerber zugelassen wird; in der Regel folgt dann noch, nach voraufgegangener praktischer Vorbildung, eine eigentliche Amtsprüfung. Ebenso wird das Recht zur Ausübung des ärztlichen Berufes erst durch die Ablegung einer Staatsprüfung erworben. Und nicht minder wird die Befähigung für das Lehramt durch staatlich bestellte Prüfungskommissionen festgestellt.

Der Antrieb zu dieser Ausbildung des staatlichen Prüfungswesens liegt in dem Wesen des modernen Staates, der sich immer mehr selbständig gegen die Gesellschaft zu machen strebt: das Amt von der Geburt und der gesellschaftlichen Stellung loszulösen und es in die Hände von Bewerbern zu bringen, die lediglich durch ihre Tüchtigkeit dazu empfohlen sind, das ist die Absicht des staatlichen Prüfungswesens. Das System der Prüfungen ist als Form der Auslese für das Amt an die Stelle des Systems der Patronage getreten, das noch am Ende des vorigen Jahrhunderts im weitesten Umfang der Besetzung aller Stellen entscheidend war. Man kann darum auch sagen: Prüfungen sind das demokratische System; ihr Prinzip ist die persönliche, statt der sozialen Auslese, individuelle Tüchtigkeit soll die Entscheidung geben, nicht die Geburt oder die Familienbeziehungen. Der absolutistisch-monarchische Staat hatte mit seiner Durchführung begonnen, der moderne Volksstaat, der mit der französischen Revolution zum Durchbruch kommt, hat es vollendet. Es entspricht dem Grundsatz: la carrière ouverte au talent. Ein doppeltes Interesse drängt dazu: erstens das Interesse des Staates, für seine Ämter gleichmäſsig und tüchtig vorbereitete Organe zu gewinnen; zugleich gibt die Abstufung der Zeugnisse eine weitere Handhabe für die Verwendung der Bewerber. Zweitens das Interesse der Einzelnen: es ist wichtig für die Bewerber, darauf zählen zu können, daſs sie nach dem Maſs der Tüchtigkeit auf Verwendung rechnen dürfen, im besonderen, daſs niemand, der nicht das Entsprechende leistet, auf Grund irgend welcher gesellschaftlichen Bevorzugung ihnen vorangestellt werde.

Auch in die Schulen selbst ist der Staat im 19. Jahrhundert mit seinem Prüfungswesen eingedrungen. Die Abiturientenprüfung, die zuerst in Preufsen im Jahre 1788 eingeführt wurde, eine Prüfung der abgehenden Schüler der Gelehrtenschule unter dem Vorsitz eines Staatsbeamten (des Provinzialschulrats in Preufsen), ist seitdem in ganz Deutschland und in einigen Nachbarländern durchgedrungen; sie hat die alte Aufnahmeprüfung auf der Universität allmählich ganz verdrängt. Auch sie ist augenscheinlich im gewissen Sinne demokratische Einrichtung; sie wirkt als eine vorläufige Auslese unter den möglichen Bewerbern um die gelehrten Berufe, indem sie schon die Zulassung zur Universität von einem gewissen Mafs von geistiger Begabung und persönlicher Energie abhängig macht. Ohne Zweifel wird dadurch bewirkt, dafs manche, die durch gesellschaftliche Beziehungen sonst zu Amt und Würden kämen, von vornherein zum Verzicht genötigt werden. Es ist in der Hauptsache dem Einflufs dieser Prüfung zuzuschreiben, dafs gegenwärtig auch die gesellschaftlich höchst stehenden Familien genötigt sind, ihre Söhne der öffentlichen Gelehrtenschule zuzuführen, während im 17. und 18. Jahrhundert der Adel von der Lateinschule so gut wie vollständig verschwunden war, indem durch Hofmeister-Information der Schulbesuch ersetzt wurde. Freilich ist nicht zu verkennen, dafs die Abiturientenprüfung andrerseits durch Verlängerung des Kursus jetzt mehr als im vorigen Jahrhundert die Unbemittelten von der Universität und den gelehrten Berufen ausschliefst.

5. Nebenwirkungen der Prüfungen auf Schule und Unterricht. Bei den eigentlichen Schulprüfungen, die lediglich aus dem Bedürfnis des Unterrichtes hervorwachsen und sich ganz dem didaktischen Zwecke anbequemen, ist von solchen Wirkungen nicht zu reden. Dagegen treten bei allen Staatsprüfungen, die aus einem dem Unterricht fremden Zwecke eingeführt werden, allerlei nicht gewollte und nicht erwünschte Nebenwirkungen ein. Ich hebe die folgenden hervor.

a) Die Prüfung verändert das innere Verhältnis des Lernenden zur Sache. Die Aussicht auf eine Prüfung lenkt notwendig die Aufmerksamkeit von der Sache ab und auf die Prüfung hin. Die Kenntnisse erhalten damit eine äufserliche, nicht in ihnen selbst liegende Bedeutung. Es ist wohl auch geradezu die Meinung, durch die Prüfung den Fleifs und Eifer zu steigern. Aber man vergifst dabei, dafs verschiedene Interessen sich nicht notwendig summieren, sie können sich auch aufheben; das praktische Interesse an dem Bestehen der Prüfung kann dazu führen, das theoretische Interesse an der Sache herabzusetzen; die Nützlichkeit für das Examen kann der Bedeutung der Erkenntnis für die Befriedigung des intellektuellen Bedürfnisses Abbruch tun. Es ist eine alte Erfahrung, dafs das Lernen für eine Prüfung leicht zu einem Lernen in futuram oblivionem wird; der Zwang, den die Prüfung übt, führt nicht selten Abneigung gegen die Sache mit sich; und was mit Abneigung aufgenommen wird, wird abgestofsen, sowie der äufsere Druck nachläfst. Das hat schon Plato gesehen: *οὐδὲν βίαιον ἔμμονον μάθημα*, erzwungenes Lernen ist nicht von Dauer, heifst es in der Republik. Ich denke, hierüber sind die Erfahrungen seit Platos Tagen sehr gehäuft; manche Dinge sind heutzutage manchen Leuten durch den Prüfungszwang geradezu verekelt, man denke an das durch die Prüfung, vielleicht erst durch eine Nachprüfung bei den Kandidaten des höheren Lehramts erzwungene Auswendiglernen eines Not- und Hilfsbüchleins für die Erwerbung der »allgemeinen Bildung« in der Religion oder der Philosophie. Hätten die Römischen Kaiser, statt die Christen zu verfolgen, das Christentum in einen grofsen Katechismus verfafst und alle ihre Untertanen gezwungen, diesen auswendig zu lernen, sie würden eher Erfolg mit seiner Unterdrückung gehabt haben. Diese Nebenwirkung mufs nicht notwendig eintreten; die Tendenz dazu wird sich aber um so mehr geltend machen, je selbständiger und je vorgerückter im Lebensalter der zu Prüfende, je zarter, geistiger, ich möchte sagen unexaminierbarer der Gegenstand ist.

b) Die Prüfung gibt dem vorhergehenden Studium eine Richtung auf das Aeufserliche und Abfragbare. Im Examen kommt zur Geltung nur das, was abgefragt und aufgezeigt werden kann. Zum Abfragen

eignen sich Formeln, Definitionen, grammatische Regeln und Formen, geschichtliche Tatsachen und Daten, kurz alles Äufserliche, Lernbare, Aufsagbare; nicht ebenso eignet sich dazu, was jemand denkt, urteilt, empfindet. Es kann nicht anders sein; Examensfragen wenden sich notwendig mehr an das Gedächtnis, als an die Urteilskraft; man kann die Kämpfe der Ilias, die grammatischen Formen der homerischen Sprache, die codices und Editionen des Horaz oder Lukrez, die Entstehungsgeschichte des Faust und Wallenstein, man kann auch die Unterscheidungslehren der verschiedenen Konfessionen und selbst die sieben Worte am Kreuz abfragen, aber wie die Dichtungen des Homer, wie die Schriften des neuen Testaments innerlich angeeignet sind, darnach kann man nicht fragen; schon darum nicht, weil der Examinand bei keiner Gelegenheit weniger im stande und geneigt ist, mit seinem eigenen Denken und Leben ans Licht zu kommen, als bei einer Prüfung. Die Folge ist, dafs derartige äufsere Dinge eine Wichtigkeit erhalten, die sie an sich nicht haben, und dafs nun die Vorbereitung für die Prüfung auf ihre Einprägung sich richtet. Denn das wird nicht zweifelhaft sein, dafs jemand, der sich durch fleifsiges Einpauken eine grofse Fülle äufserer Kenntnisse äufserlich angeeignet hat, ohne um die Sache selbst sich viel zu kümmern, mit besseren Aussichten in ein Examen eintritt, als jemand, der mit innerer Teilnahme an den Gedanken und vielleicht mit reichem Gewinn für seinen inneren Menschen Schriftwerke gelesen und studiert, aber jene abfragbaren Dinge vernachlässigt hat. Man hört wohl von akademischen Lehrern den gemeinen Sinn der Studierenden schelten, dafs sie alsbald nach den Examensvorschriften sich erkundigen und diese zum Mafs ihrer Studien machten, wohl auch durch Erkundigungen bei Gefährten, die vor ihnen den gefährlichen Gang gemacht haben, und durch Einübung auf die von diesen erfragten Fragen sich gegen die Fährlichkeiten der Prüfung zu sichern trachteten. Gewifs ist es nicht wünschenswert, wenn das wissenschaftliche Studium zu einer derartigen äufserlichen Abrichtung herabsinkt; ich hätte aber nicht den Mut, einem Studierenden den Rat zu geben, ohne alle Rücksicht auf Examensreglement und Examenspraxis sich allein von seinem Wissenstrieb und seinem Interesse an der Sache leiten zu lassen; ein solcher Idealismus, der bei den Studierenden gar nicht so selten vorkommt, führt leicht zu einem etwas unsanften Erwachen beim Zusammenstofs mit der Wirklichkeit, hier dem Examinator und seinen Forderungen. Und ebenso werden unsere Schüler wohl nicht ganz ohne Grund mit einigem Mifstrauen den immer wiederholten Versicherungen gegenüberstehen, dafs die Abiturientenprüfung eigentlich gar keine besondere Vorbereitung erfordere, auch nicht die Aufgabe habe, das Urteil über den Schüler erst zu ermitteln, sondern nur, das bei den Lehrern schon feststehende Urteil vor der Aufsichtsbehörde zur Anerkennung zu bringen. Eine Prüfung hat ihr eigenes Wesen, das sich selbst gegen den Willen der Personen zur Geltung bringt; sie bindet das Urteil, vor allem wenn sie durch die vorgesetzte Behörde abgehalten wird, die nur bei diesem Aktus die Schüler kennen lernt und nun auch die Lehrer nach dem Ausfall beurteilt.

c) Prüfungen wirken im Sinne der Gleichförmigkeit und der Mittelmäfsigkeit. Als die Abiturientenprüfung von Preufsen aus sich über die Nachbargebiete ausbreitete, da begegnete die Einrichtung bei vielen alten Schulmännern, wie Ilgen in Pforta, Jacob in Lübeck, starkem inneren Widerstreben; sie empfanden sie als eine Minderung der Freiheit der Lehrer und Schüler, als einen Druck, der die Entwicklung eines selbständigen, individuellen Lebens der Schule und der Schüler hemme. Eine Prüfung, von der das Urteil der vorgesetzten Behörde nicht blofs über die einzelnen Schüler, sondern auch über die Lehrer und die Schule selbst abhängt, wird notwendig im Sinne der Egalisierung wirken. Die Lehrer werden nicht umhin können, auf das, worauf der die Prüfung abhaltende Schulrat Gewicht legt, den Unterricht zu richten, schon um der Schüler willen, die ein ungünstiges Urteil, ein Zurückbleiben hinter seinen Erwartungen zunächst empfinden und büfsen. Ein besonders eifriger Lehrer wird wohl auch die Neigungen und Schwächen des Mannes zu erkunden und zu benutzen sich

angelegen sein lassen. Man weifs, wie in der Armee ein Wechsel in der Inspektion wirkt. Hier, kann man nun sagen, ist die Sache notwendig: in der Armee ist Uniformität und Unterordnung des eigenen Urteils unter das des Vorgesetzten schlechthin notwendig; es kommt alles darauf an, dafs Einheit in der Ausführung des Gebotenen herrscht, ob das Gebotene an sich das Bestmögliche ist oder nicht. Im geistigen Leben dagegen kommt es auf Einheit und Gleichförmigkeit gar nicht wesentlich an, im Gegenteil, auf Mannigfaltigkeit und Individualisierung beruht hier die Kraft und der Reichtum. — Ebenso wirkt die Prüfung im Sinne des Mittelmafses und der Mittelmäfsigkeit; sie hat die Tendenz, auf ein gleichmäfsiges »genügend« für Alle in allen Fächern hinzuwirken. Bei jeder Massenprüfung findet das Hervorragende nur bescheidene Gelegenheit, sich zur Geltung zu bringen; die Aufgaben müssen für den Durchschnitt gestellt werden. Das Untermafs fällt demnach notwendig mehr ins Auge, als das Übermafs. Das gilt für die einzelnen Prüflinge; das gilt auch für die einzelnen Fächer. Ein entschiedenes Zurückbleiben in einem Fach wird mehr sichtbar, als die Auszeichnung in einem anderen. Und an sich wird eine solche »Ungleichmäfsigkeit« der Ausbildung, wenn die Prüfungsordnung sie auch durch Zulassung von Kompensationen duldet, als Neigung zur Irregularität und Singularität empfunden. Am günstigsten werden demnach bei allen Prüfungen diejenigen gestellt sein, die ohne stark hervortretende besondere Neigung und Begabung überall den regelrechten Weg gleichmäfsiger Pflichtarbeit gehen, wogegen Naturen mit entschieden ausgesprochener Individualität und besonderer Richtung der Begabung darunter leiden. Kein Zweifel, dafs jene einen höchst achtbaren Schüler- und Beamtentypus darstellen; kein Zweifel aber auch, dafs der Fortschritt auf allen Gebieten des geistigen Lebens nicht von der korrekten Mittelmäfsigkeit, sondern von den starken, auch den einseitigen und irregulären Naturen ausgeht. Korrektheit ist zu vielen Dingen gut, nur nicht dazu, dem Denken und Leben neue Bahnen zu brechen.

Nach allem: Staatsprüfungen haben eine Tendenz, die Individualität zu unterdrücken, die Unselbständigkeit zu begünstigen, die Kultur des äufserlichen Wissens grofszuziehen, die Kraft des selbständigen Sehens abzustumpfen. Das ganze Unheil, das unter dem Namen der »Bildung« gegenwärtig umgeht, das Gehabthaben und Redenkönnen von allen Dingen, hängt augenscheinlich doch auch mit der Ausbildung des öffentlichen Prüfungswesens zusammen. Prüfungen nötigen Kenntnisse aufzunehmen, ohne Rücksicht auf das innere Bedürfnis und die Aufnahmefähigkeit, sie lehren sich schicken und sich begnügen mit dem Gehabthaben und Sagenkönnen, sie hindern zu suchen, was der Anlage gemäfs ist. Endlich verführen sie durch das Zeugnis zu falscher Sicherheit und Selbstschätzung: ist durch öffentliche Abstempelung die »Reife« oder die »facultas« bescheinigt, so mufs sie ja also vorhanden sein. Täusche ich mich, oder ist es so, dafs im 18. Jahrhundert die Spontaneität des Bildungstriebes und das Gefühl der Selbstverantwortlichkeit in der Welt der gelehrten Berufe stärker war, als gegenwärtig?

6. Praktische Folgerungen. Die Darlegung der nachteiligen Nebenwirkungen der Prüfungen kann nicht auslaufen in die Forderung ihrer Abschaffung. Prüfungen sind notwendige Übel; wir können nicht zu dem System des individuellen Beliebens und der Patronage zurückkehren wollen. Aber es wird gut sein sich klar zu machen, dafs solche Nebenwirkungen vorhanden und unvermeidlich sind. Als oberste Maxime wird daher gelten: examina non esse multiplicanda praeter necessitatem. Entbehrliche Prüfungen sind verwerflich. Der Bureaukratismus neigt dazu, sie entsprechen seiner Vorliebe für das Reguläre und Mittelmäfsige. Daher Preufsen mit ihnen am reichsten gesegnet ist, wie ein Mann, der sonst für preufsisches Wesen ein sehr reichliches Mafs von Anerkennung hat, H. v. Treitschke, mit hartem Verwerfungsurteil gesagt hat: »Unser heilloser Examensunfug, recht eigentlich ein Fluch Deutschlands, ist leider preufsischen Ursprungs.« (Vorlesungen über Politik, I, 43.)

Mit einem Wort gehe ich hier auf die viel erörterte und noch kürzlich in einer Zeitungsumfrage behandelte Frage ein: gehört das Abiturientenexamen zu den ent-

behrlichen und darum zu beseitigenden Prüfungen? Manche Stimmen aus alter und aus neuester Zeit lassen sich für die Bejahung anführen. Ich würde doch nicht die vollständige Abschaffung anzuraten wagen. Den Zugang zur Universität von jeder Kontrolle der Vorbereitung unabhängig machen, mufs doch wohl als schlechthin unmöglich angesehen werden. Es wäre also, wenn wir die Abgangsprüfung fallen liefsen, die alte Aufnahmeprüfung wieder herzustellen. Die äufsere Unmöglichkeit bei den jetzigen Verhältnissen, man denke nur an die Zahlen, liegt ebenso auf der Hand, als die innere Unzulänglichkeit. Also bleibt schon deshalb nichts übrig als die Beibehaltung der Prüfung auf der Schule. Sie hat aber auch an sich ihre Bedeutung. Die Reifeprüfung nötigt die Schüler zur energischen Zusammenfassung ihrer Kräfte; ohne diese Nötigung, sich zum Ziel zu stecken, würde mancher sich gehen lassen und strenges Arbeiten überhaupt nicht lernen. In Schleswig-Holstein liefs die vorpreufsische Ordnung den Abgang zur Universität ohne Prüfung zu, und es wurde von der Freiheit von manchen Gebrauch gemacht: nicht zu ihrem Gewinn, soviel ich habe beobachten können; es waren durchweg die ernster Konzentration nicht geneigten Schüler, die ohne Prüfung und meist vorzeitig abgingen, um dann auf der Universität ganz zu verbummeln. Auch den Eltern bietet die Reifeprüfung einen nicht unwichtigen Anhalt zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit und Energie ihrer Söhne; erscheint sie nicht als ausreichend für das ganz auf den eignen Willen gestellte Universitätsstudium, so ist jetzt noch Zeit zur Umkehr.

Eine andere Frage aber wäre die: ob die Abgangsprüfung notwendig die Form einer Staatsprüfung hat, oder ob sie nicht wesentlich als interner Schulakt gestaltet werden könnte? Ihren Charakter erhält sie dadurch, dafs sie vor dem Provinzial-Schulrat abgehalten wird, der sich dabei der Lehrer als Prüfungsorgane bedient; sie würde ihn verlieren, wenn sie dem Lehrerkollegium als selbständiger Prüfungskommission in die Hände gegeben würde. Und dafür scheint in der Tat manches zu sprechen. Vor allem: das Ansehen des Lehrerkollegiums würde dadurch gehoben. Kein Zweifel: die Ausführung der Prüfung durch einen staatlichen Kommissarius drückt die Stellung der Lehrer herab; sie erscheint als ein Ausflufs des Mifstrauens in die Urteilsfähigkeit oder die Gewissenhaftigkeit der Lehrer, wie es denn auch die erste Prüfungsordnung von 1788 hart zum Ausdruck bringt. Und dieses Mifstrauen spricht sich auch heute noch fühlbar genug, wenn nicht in Worten, so in Anordnungen aus: z. B. in den Vorsichtsmafsregeln, womit die Stellung der Aufgaben umgeben ist, in der dem Kommissarius zustehenden Korrektur der Zensuren der Prüfungsarbeiten usw. Es geschieht auf diese Weise, dafs die Prüfung der Abiturienten zugleich zu einer Prüfung der Lehrer wird. Dafs dadurch die Lehrer in den Augen der Schüler und der Eltern an Ansehen einbüfsen, dafs ihre Stellung auch in der Gesellschaft herabgedrückt wird, liegt auf der Hand.

Auch der Charakter der Prüfung wird dadurch ein anderer, dafs sie nicht von den Lehrern, sondern von einem aufserhalb der Schule stehenden Beamten abgehalten wird, der die Schüler in ihrer Eigenart und ihrer Entwicklung nicht kennt. Alle die oben erwähnten üblen Nebenwirkungen einer Prüfung werden dadurch verstärkt. Die viel beklagte Störung des Schulbetriebs während des letzten Jahres, das unruhighastige Arbeiten für die Prüfung, die Versuchung zu Unterschleifen, alles das würde nicht in dem Mafse stattfinden, wenn die Lehrer der Oberstufe, die aus jahrelangem täglichem Verkehr die Schüler kennen, mit diesem Schlufsakt beauftragt wären. — Man fürchtet, die Prüfung möchte dadurch an Bedeutung und Ernst verlieren; auch die Besorgnis wird wohl geäufsert, dafs die Lehrer nicht die nötige Widerstandskraft gegen gesellschaftliche Beeinflussung, gegen den Druck hochgestellter Persönlichkeiten haben möchten: der Schulrat sei unabhängiger und als Fremder schon gegen den Versuch der Beeinflussung besser geschützt. — Also wieder das Mifstrauen, das die Lehrer zu Subalternen herabdrückt. An den schleswig-holsteinischen Gymnasien lag die Prüfung allein in den Händen der Lehrer; es ist keinem von uns in den Sinn gekommen, dafs jemand sich an unseren Direktor zu wenden wagen könnte

pour corriger la fortune. Und an Ernst und Nachdruck fehlt es der Prüfung ebensowenig: das letzte Jahr war regelmäfsig ein Jahr sehr fleifsiger und angestrengter Arbeit, für die Prüfung und für die Schule. Also ich glaube, man könnte jetzt ohne Schaden die Mitwirkung des Staatskommissarius ausschalten. Soll gar mit der Differenzierung der Arbeitsleistung, mit der freieren Gestaltung des Kursus auf der Oberstufe Ernst gemacht werden, dann wird das ohne entsprechende freiere Gestaltung der Prüfung nicht möglich sein: sie kann nur in der Richtung gesucht werden, dafs dem Zeugnis der leitenden Lehrer entscheidendes Gewicht beigelegt wird.

Dafs nicht einzelne Anstalten die gröfsere Selbständigkeit ausnutzen, um hinter den notwendigen Forderungen zurückzubleiben, dafür wäre durch eingehende Revisionen beim regelmäfsigen Schulbetrieb, für die dann mehr Zeit bliebe, zu sorgen nicht schwer.

7. Maximen für die Ausführung von Prüfungen.

1. Auf das Positive sehen. Die Prüfung als solche hat die entgegengesetzte Tendenz, die Lücken hervortreten zu lassen.

2. Mit leichten, einfachen, bestimmten Fragen beginnen. Eine verfehlte Frage und Antwort am Anfang verwirrt und stört leicht das ganze Geschäft.

3. Irrtümer und Fehler nach Galater 6, 1 behandeln: liebe Brüder, so ein Mensch von einem Fehler übereilt würde, so helft ihm wieder zurecht mit sanftmütigem Geist, die ihr geistlich seid; und siehe auf Dich selbst, dafs Du nicht auch versuchet werdest.

4. Nicht vergessen, dafs für die meisten Menschen eine Prüfung keine gute Gelegenheit ist, sich von der günstigen Seite zu zeigen; daher nach Gelegenheit hinzufügen: additis addendis.

5. Andrerseits aber über dem suaviter in modo des fortiter in re nicht vergessen. Den Trägen und Unwissenden empfehlen, heifst dem Fleifsigen und Tüchtigen nehmen, was sein ist.

Literatur: Manches zur Geschichte der Prüfungen auf Schulen und Universitäten in meiner Geschichte des Gel. Unterrichts (2. Aufl. 1896), ferner in meinem Buch über die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium (1902). — Zu vergleichen auch die Artikel Prüfungen in Schmids Encyklopädie. Zur Theorie der Prüfungen viel Beachtenswertes in dem Buch von H. Latham, On the action of examinations as a means of selection. Cambridge 1877. Es ist merkwürdig, dafs im Lande der Prüfungen, in Deutschland, die theoretische Betrachtung über ihr Wesen und ihre Wirkungen so gut wie ganz fehlt.

Steglitz b. Berlin. Friedrich Paulsen.

Prüfung für die Kandidaten des höheren Schulamts

1. Geschichtlicher Überblick. 2. Darstellung der gültigen Bestimmungen. 3. Beurteilung.

1. Geschichtlicher Überblick. In den frühesten Zeiten lag die Unterweisung der Kinder vollständig und allein in den Händen der Geistlichen. Mit der Einführung des Christentums in die Gaue der alten Germanen kam auch die Gelehrsamkeit und die Unterweisung zu derselben in das Land. Es genügt dazu auf die hochberühmten Schulen zu Fulda (unter Rhabanus Maurus) und Hersfeld hinzuweisen. Mit jedem Stift war bald eine Schule verbunden, in welcher ein besonderer Scholastikus dafür sorgte, dafs die Knaben zu Geistlichen herangebildet wurden. Von einer bestimmten Ordnung dieser Anstalten oder gar von besonderen Prüfungen derjenigen Männer, die für die Heranbildung des jüngeren Geschlechts Sorge trugen, ist jedoch in diesen Zeiten noch nicht die Rede. Dergleichen kam erst auf in der geistig so überaus regen Zeit, mit der wir die neuere Geschichte zu beginnen gewöhnt sind. In den Schulordnungen der Reformatoren und ihrer Nachfolger finden wir bestimmte Vorschriften hinsichtlich der Lehrerprüfungen. Dieselben bestanden meist aus einem praktischen und einem theoretischen Teile. Nach einer Lehrprobe verlangt z. B. die württembergische Ordnung vom Jahre 1559 noch eine weitere Prüfung von einem Kandidaten. »Wenn er dann, sonderlich in der Grammatik, tauglich erfunden, so soll er darauf von unseren Kirchenräten ihrer von uns habenden Ordnung nach seiner Pietät halber auf unsern Katechismum, in unsern Kirchenordnungen begriffen, ordentlich und mit sonderlichem

Fleifs examiniert werden.« Und ähnlich sind die Anforderungen auch anderweitig. Sind doch die Prüfenden höhere Geistliche und Lehrer, und sind doch die Prüflinge ebenfalls durchgängig Leute mit theologischer Vorbildung. Wer eine theologische Prüfung abgelegt hatte, wurde höchstens noch einer praktisch pädagogischen unterzogen. Daher war ja auch der Lehrerberuf nur ein Durchgangsstadium für die Kandidaten der Theologie, und diese vertauschten meist gar bald den anstrengenden schweren Dienst des Lehrers mit einem Pfarramt. So wurde es noch im Jahre 1768 als ein erstaunliches Beispiel von seltsamer Richtung der Neigungen angesehen, dafs »seit einiger Zeit einige, die den seltenen rauhen Vorsatz auf Universitäten mitbringen dereinst Schulleute zu werden, sich blofs auf Schulstudien legen, ohne sich mit der Theologie zu beschäftigen«. (Paulsen, Gesch. d. gelehrten Unterrichts. I ² S. 593.) Aber wie nötig solche Leute waren, das geht mit schrecklicher Deutlichkeit aus Proben solcher Lehrerprüfungen hervor, wie sie z. B. Koldewey (Braunschw. Schulordnungen II) und Buschmann vom Jahre 1791 (Mitteil. d. Ges. f. d. Erz. u. Sch. I) mitteilen.

Durch den grofsartigen Einflufs Fr. Aug. Wolfs, des Begründers der Philologie, sowie auch durch die eingreifende Tätigkeit des Ministers von Zedlitz in das Gebiet der höheren und niederen Schulen wurde ein eigener Gymnasiallehrerstand angebahnt, der dann durch das Edikt vom 12. Juli 1810 von der Humboldtschen Schulverwaltung für Preufsen geschaffen wurde. Durch dasselbe wurde nämlich ein examen pro facultate docendi eingerichtet und bestimmt, dafs künftighin niemand mehr an einer höheren Schule als Lehrer zugelassen werden dürfte, der sich dieser Prüfung nicht mit Erfolg unterzogen hatte; nur der durch eine lateinische Dissertation und eine mündliche Prüfung auf einer inländischen Universität erlangte Doktorgrad wurde als gleichberechtigt angesehen. Die Prüfung selbst sollte aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teile und einer Probelektion bestehen und vorzüglich auf philologische, historische und mathematische Kenntnisse gerichtet sein, jedoch sollte es keinem Kandidaten verwehrt sein, sich auch in andern Fächern prüfen zu lassen. »Jedem vollständig oder auch nur teilweise Geprüften wird ein Zeugnis ausgestellt, das bestimmt aussagt, in welchen Fächern . . . . . . Stärke und Schwäche, und in welchem Verhältnisse die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat; das auch den Grad der gesamten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts, dazu er sich eignen möchte, möglichst genau angibt.« Ein neues Reglement ist unter dem 20. April 1831 nach einem von Johannes Schulze ausgearbeiteten Entwurfe erlassen worden, nach dem jeder Kandidat sich in a) den beiden alten und der deutschen Sprache, b) Mathematik und Naturwissenschaften, c) Geschichte und Geographie, ferner in Französisch, Philosophie und Pädagogik und Religion prüfen lassen mufste. Wer in einer dieser Gruppen (a, b, c) »des Stoffes soweit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Klassen eines Gymnasiums lehren, mit allen übrigen Gegenständen der Prüfung aber soweit bekannt ist, um ihr Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesamtbildung der Schüler wohltätig einwirken zu können«, diesem Kandidaten sollte die unbedingte facultas docendi erteilt werden. Zu der bedingten facultas, welche dem Bewerber zugesprochen wurde, der nicht alle Forderungen erfüllte, kam im Jahre 1838 noch ein Zeugnis der bedingten facultas docendi ausnahmsweise für die untern Klassen hinzu. Diese Dreiteilung der Grade der Zeugnisse wurde bestimmt festgesetzt durch die Prüfungsordnung vom 12. Dezember 1866. Dieselbe verlangt, dafs alle Kandidaten ein gewisses Mafs »allgemeiner Bildung« in Religion, Geschichte, Philologie und Pädagogik nachweisen und stellt eine grofse Menge von verschiedenen Kombinationen der Prüfungsfächer zur Auswahl auf. Da diese aber doch nicht erschöpfend sein konnte, da ferner der dritte Zeugnisgrad völlig entbehrlich war, und weil endlich auch die Prüfung in der allgemeinen Bildung in so ausführlicher Weise nicht nötig war, wie das Beispiel von Marburg bewies, dem in diesem Punkte eine gröfsere Freiheit ge-

stattet war, so wurde unter dem 5. Februar 1887 eine neue Ordnung der Prüfung für die Kandidaten des höheren Schulamts in Preufsen ausgegeben, der viele andere deutsche Staaten gefolgt sind.

Zunächst soll nach ihr festgestellt werden, ob ein Kandidat durch sein Studium der Philosophie und Pädagogik, durch seine Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur und, sofern er einer der christlichen Kirchen angehört, durch seine Kenntnis der Religionslehre seiner Konfession den an Lehrer höherer Schulen allgemein zu stellenden Forderungen entspricht. Ferner wird der Kandidat in den Fächern seiner speziellen Studien nach den Stufen geprüft, zu denen er sich gemeldet hat. Hat derselbe bestanden, so erhält er ein Oberlehrerzeugnis, wenn er in zwei selbständigen Fächern die Befähigung zum Unterrichten in allen und in zwei anderen Fächern dieselbe für mittlere Klassen oder auch in einem dritten Fache für alle Klassen erworben hat; zu einem Lehrerzeugnisse wird als Mindestforderung der Nachweis der Lehrbefähigung in drei Fächern für die mittleren und in einem Fache für die unteren Klassen verlangt. Wenn in den Nebenfächern oder in der allgemeinen Prüfung den Anforderungen nicht entsprochen worden ist, so erhielt der Kandidat ein bedingtes Zeugnis, mit dem er zwar den Vorbereitungsdienst beginnen konnte, das er jedoch durch eine in einer Frist von längstens drei Jahren bestandene Ergänzungsprüfung vervollständigen mufste, wenn es nicht seine Gültigkeit verlieren sollte. Sämtliche Schulwissenschaften waren in zwei Gebiete: das sprachlich-geschichtliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche eingeteilt (die Erdkunde konnte zu jedem Gebiete gezählt werden), und es wurde verlangt, dafs die Hauptfächer und ein Nebenfach demselben Gebiete angehörten. Aufserdem konnte ein Oberlehrerzeugnis auch durch den Nachweis einer Lehrbefähigung in Religion und Hebräisch sowie in einem Fache des ersten Gebietes für alle oder in zwei Fächern desselben Gebietes für mittlere Klassen errungen werden.

Die Prüfungsforderungen in jedem Fache waren in den §§ 11 bis 27 (ausschl.) der Prüfungsordnung für die allgemeine Prüfung und für die einzelnen Stufen genauer festgesetzt. Die Prüfung bestand aus einer schriftlichen und mündlichen. Zur ersten wurde höchstens in drei Fächern, worunter das philosophische oder pädagogische sein mufste, je eine Aufgabe zur häuslichen Bearbeitung in einem Zeitraume von je 6 Wochen, der jedoch auf rechtzeitiges Ansuchen bis auf gleiche Dauer verlängert werden konnte, gestellt; an die Stelle der einen durfte auch nach dem Ermessen der Kommission ein durch den Druck veröffentlichtes wissenschaftliches Werk (besonders eine Doktorarbeit) treten. Ferner war die Kommission noch befugt, Klausurarbeiten von mäfsiger Zeitdauer anfertigen oder naturwissenschaftliche Experimente ausführen zu lassen. Liefsen die eingereichten schriftlichen Arbeiten erhoffen, dafs dem Kandidaten mindestens ein Lehrerzeugnis zuerkannt werden konnte, so wurde er zur mündlichen Prüfung einberufen, über deren Zeitdauer nichts festgesetzt war. — Zu einer Wiederholungsprüfung nach nicht bestandener Prüfung konnte der Kandidat nur einmal, zu einer Erweiterungsprüfung, durch welche auch ein Lehrerzeugnis zu einem Oberlehrerzeugnis erhöht werden durfte, dagegen zweimal zugelassen werden. Es würde zu weit führen, die geschichtliche Entwicklung auch in anderen deutschen Ländern vorzuführen.

2. Darstellung der zur Zeit gültigen Bestimmungen. Vorbedingung ist zunächst die Erwerbung des Reifezeugnisses und zwar sind hierzu in Preufsen, Baden, Hessen, Sachsen-Weimar, Oldenburg, in den sächsischen Herzogtümern, in Anhalt, beiden Schwarzburg, Waldeck, in den drei freien Städten und in Elsafs-Lothringen die drei Arten der höheren Lehranstalten: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule einander völlig gleichgestellt. Die anderen Bundesstaaten lassen für das Studium der neueren Sprachen und der Mathematik und der Naturwissenschaften das Reifezeugnis des Gymnasiums und des Realgymnasiums, Bayern, Sachsen, Württemberg, Braunschweig für das Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften auch das Reifezeugnis der Oberrealschule zu. (Vergl. den Art.: Berechtigungen.) Ferner ist erforderlich das Studium auf einer Universität, das auch teilweise oder ganz durch das Studium an

einer Technischen Hochschule oder bei Neusprachlern durch einen Aufenthalt in Frankreich oder England behufs sprachlicher Ausbildung bis zu einem Jahre ersetzt werden kann. Die meisten deutschen Staaten schreiben immer noch ein Studium von nur dreijähriger Dauer vor, während die süddeutschen im allgemeinen vier Jahre verlangen; die Statistik lehrt jedoch, dafs durchschnittlich auch diese vier Jahre nicht ausreichen, da von der Reifeprüfung bis zur ersten Lehramtsprüfung rund sieben Jahre vergehen. Einige Bundesstaaten verlangen von ihren Kandidaten eine bestimmte Zeit des Studiums, zwei oder drei Semester, auf ihren Landesuniversitäten, aber die in Strafsburg, Leipzig (aufser in der pädagogischen Prüfung), Jena, Rostock und Braunschweig erworbenen Prüfungszeugnisse sind den preufsischen völlig gleich gestellt.

Prüfungsordnungen für das Lehramt an höheren Lehranstalten besitzen nur die Bundesstaaten, in denen sich eine (oder mehrere) Universität befindet, nämlich Preufsen, Bayern, Württemberg, Sachsen, Baden, Hessen, Mecklenburg-Schwerin, die Sachsen-Ernestinischen (thüringischen) Staaten und Elsafs-Lothringen, ferner auch Oldenburg und Braunschweig, die übrigen zwölf Staaten haben keine Prüfungsordnungen erlassen und erkennen die vor den deutschen Prüfungskommissionen erworbenen Befähigungsnachweise an. In allen anderen deutschen Bundesstaaten ist nun die Prüfung für das höhere Lehramt in den Jahren 1895—1905 neu geregelt, nur Oldenburg hat noch seine alte Prüfungsordnung vom 4. Mai 1859 beibehalten. Mit Ausnahme dieser veralteten Ordnung können wir zwei bezw. drei Gruppen feststellen: die erste wird gebildet von Preufsen, dem sich die anderen Staaten mehr oder weniger vollständig angeschlossen haben mit Ausnahme von Bayern und Württemberg, welche je eine Gruppe für sich bilden.

A. Preufsen. Am 12. September 1898 ist die »Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen« erschienen, die nach dem Allerhöchsten Erlasse vom 26. November 1900 in Bezug auf die Gleichwertigkeit der höheren Lehranstalten durch Verfügung vom 26. Februar und 20. März 1901 entsprechend abgeändert worden ist. Die Prüfung besteht aus zwei Teilen: der Allgemeinen und der Fach-Prüfung. Bei der ersteren kommt es nicht auf die Darlegung fachmännischer Kenntnisse, sondern auf den Nachweis der von Lehrern höherer Schulen zu fordernden allgemeinen Bildung an, sie erstreckt sich auf Philosophie, Pädagogik und deutsche Literatur sowie für Christen auf Religionslehre und besteht aus einer schriftlichen häuslichen Arbeit und einer mündlichen Prüfung. Nach einem Erlasse vom 17. August 1906 darf diese Allgemeine Prüfung auf Wunsch des Kandidaten gesondert von der Fachprüfung und zwar in der Zeit von $^1/_4$ Jahr nach oder vor ihr abgelegt werden. Zum Bestehen der Prüfung ist nun erforderlich, dafs der Kandidat in dieser Allgemeinen Prüfung genügende Kenntnisse aufweist, und dafs er in der Fachprüfung in mindestens einem Fache für die erste und in zwei anderen Fächern für die zweite Stufe als hinreichend bewandert befunden wird. Die erste Stufe entspricht der Lehrbefähigung für den Unterricht in allen, die zweite derjenigen für untere und mittlere Klassen (bis Untersekunda einschliefslich). Dabei ist zu berücksichtigen, dafs in der philosophischen Propädeutik, im Hebräischen und in dem neu eingeführten Fache: Angewandte Mathematik (das nur im Anschlufs an reine Mathematik gewählt werden darf) mit Rücksicht auf ihre Stellung im Lehrplan der höheren Schulen nur für die erste Stufe geprüft wird, ferner dafs Chemie nebst Mineralogie, sowie Botanik und Zoologie je nur ein Prüfungsfach zusammen bilden. Der Kanditat hat sich nun aus 15 Schulfächern, wozu auch noch Polnisch und Dänisch treten kann, mindestens drei Fächer auszusuchen, wobei nur die Beschränkung eintritt, dafs zwei Fächer derselben Richtung angehören müssen. Zur schriftlichen Prüfung werden im ganzen zwei Hausaufgaben gegeben, d. h. neben der aus der allgemeinen Prüfung noch eine aus einem der Fächer, für welche der Kandidat die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachweisen will. Für die Fertigstellung dieser Arbeiten wird eine Frist von 16 Wochen gewährt, die aber auf ein Gesuch verdoppelt werden kann. Aufserdem können noch in allen Gegenständen der Fachprüfung Klausurarbeiten

von mäfsiger Zeitdauer (höchstens 3 Stunden) verlangt werden, die bei den fremden Sprachen als Regel gilt.

Während der mündlichen Prüfung sollen in der Regel mindestens drei Mitglieder des Prüfungs-Ausschusses, unbedingt aber zwei zugegen sein. Während der Prüfung ist ein Protokoll aufzunehmen, das von allen anwesenden Mitgliedern des Prüfungsausschusses zu unterzeichnen ist. In das Prüfungszeugnis ist nur eine genaue Bezeichnung der Fächer und der Stufen, für welche der Kandidat die Lehrbefähigung nachgewiesen hat, aber keine Begründung des Ergebnisses aufzunehmen.

Die verschiedenen Grade der Zeugnisse (Oberlehrer- und Lehrer-Zeugnis) sind in Wegfall gekommen; es ist vielmehr ein einheitliches Zeugnis geschaffen, das nur die Unterschiede »genügend« oder »gut« oder »mit Auszeichnung bestanden« kennt. Ist die Prüfung nicht bestanden, so ist vor derselben Kommission in spätestens zwei Jahren die Meldung zu einer — je nach Beschlufs des Prüfungsausschusses — vollen Wiederholungs- oder nur zu einer Ergänzungs-Prüfung zulässig, aufserdem ist auch derjenige, der die Prüfung bestanden hat, befugt, innerhalb der nächsten sechs Jahre sich einer Erweiterungsprüfung zu unterziehen, wodurch er das Gesamturteil seines Zeugnisses erhöhen kann.

Schliefslich sei noch betont, dafs die Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen vorwiegend aus Universitätslehrern und Schulmännern zusammengesetzt werden, dafs aber der Vorsitz einem Schulmann übertragen wird.

B. Sachsen, Baden, Hessen, Mecklenburg-Schwerin, Sachsen-Ernestinische Staaten, Braunschweig, Elsafs-Lothringen. Alle diese Bundesstaaten haben nach Preufsen neue Prüfungsordnungen erlassen, die zum gröfsten Teile mit dieser wörtlich übereinstimmen und nur hier und da in Einzelheiten abweichen.

Die sächsische Prüfungsordnung stammt vom 19. Juli 1899. Die wichtigsten Verschiedenheiten von der preufsischen bestehen in folgenden Bestimmungen: Schriftliche Hausarbeiten sind aufser in einem Fache der Allgemeinen Prüfung in jedem Fache zu stellen, in dem der Kandidat die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachweisen will, aber im ganzen nicht mehr als drei, zu ihrer Bearbeitung wird für jede eine Frist von 6 Wochen gegeben. Zwischen der schriftlichen und der mündlichen Prüfung findet noch eine Lehrprobe des Kandidaten statt. Die mündliche Prüfung ist öffentlich, für die Prüfung zur ersten Stufe darf eine, zur zweiten Stufe und für die Allgemeine Prüfung darf eine halbe Stunde in Anspruch genommen werden. Unter dem 20. Oktober 1899 ist auch eine neue Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramts der mathematisch-physikalischen und chemischen Richtung an der Königl. Technischen Hochschule zu Dresden erlassen worden, die sich von der vorigen nur dadurch unterscheidet, dafs in ihr bei der Allgemeinen Prüfung die Religion ausfällt und bei der Fachprüfung nur folgende Gebiete in Frage kommen: Reine und Angewandte Mathematik, Physik, Chemie nebst Mineralogie. Am 26. Januar 1888 wurde in Sachsen noch eine besondere »Königliche pädagogische Prüfungskommission« eingesetzt, vor der sich die Kandidaten der Pädagogik, die eine wissenschaftliche Lehrerstelle an Realschulen und Seminaren bekleiden wollen, einer Prüfung unterziehen müssen. Zu derselben werden aufser Abiturienten auch geprüfte Volksschullehrer, die mit »sehr gut« oder »recht gut« bestanden haben, nach zweijährigem Studium zugelassen. Unter dem 8. September 1899 ist auch hierfür eine neue Prüfungs-Ordnung erlassen. Jeder Bewerber hat sich drei Prüfungsgegenstände zu wählen und in der Pädagogik und Philosophie etwas höhere Anforderungen zu erfüllen, in den übrigen Fächern aber ungefähr den Leistungen für die zweite Stufe zu entsprechen. Diese Prüfung, welche in Preufsen nicht anerkannt ist, bildete früher die II. Sektion der Prüfung für die Kandidaten des höheren Schulamts.

Die badische Prüfungsordnung ist am 21. März 1903 herausgegeben. Den Vorsitz der Prüfungskommission führt der Direktor des Oberschulrats, die Kommission tritt in der Regel einmal im Frühjahr zusammen. In der Allgemeinen Prüfung wird nur in Philosophie und deutscher Literatur geprüft. Jeder Kandidat hat sich aus vier verschiedenen Unterrichtsgebieten: dem altsprachlichen, dem neusprachlichen,

Deutsch und Geschichte bezw. Geographie, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen mindestens 3 Fächer und zwar 2 als Hauptfächer und eins als Nebenfach zu wählen, er hat aber bestanden, wenn er in der Allgemeinen Prüfung und in einem Fache als Hauptfache und in zwei andern als Nebenfächern Genügendes geleistet hat. Die Anforderungen entsprechen beim Hauptfache ungefähr der Prüfung für die erste, beim Nebenfache derjenigen für die zweite Stufe. Zur Anfertigung seiner beiden schriftlichen Hausarbeiten wird dem Prüfling eine Frist von 20 Wochen gegeben, in der Prüfung in Geographie, Mathematik, Physik, Chemie mit Mineralogie und Geologie und Botanik mit Zoologie als Hauptfach kann die Fertigung einer Klausurarbeit verlangt werden, im Lateinischen und Griechischen ist eine Übersetzung aus dem Deutschen (oder Griechischen) ins Lateinische bezw. aus dem Deutschen (oder Lateinischen) ins Griechische, im Französischen und Englischen eine Übersetzung aus dem Deutschen in diese Sprachen in Klausur vorgeschrieben.

Nach der hessischen Prüfungsordnung vom 9. Dezember 1899 werden zu Mitgliedern der Prüfungskommission für das höhere Lehramt zu Gieſsen Professoren der philosophischen und theologischen Fakultät bestimmt, auſser diesen können auch einzelne Schulmänner berufen werden. Hier sind bestimmte Termine zur Meldung vorgeschrieben. In der Allgemeinen Prüfung wird nicht in Religion geprüft, eine Lehrbefähigung für philosophische Propädeutik ist nicht vorgesehen. Die schriftliche Hausarbeit aus dem Gebiete der Allgemeinen Prüfung ist innerhalb 6, die andere innerhalb 8 Wochen anzufertigen. Klausurarbeiten sind für jedes Fach unbedingt vorgeschrieben, die mündlichen Prüfungen werden öffentlich abgehalten. Übrigens wird hier ausdrücklich bemerkt, daſs der Examinator die ihm auf sonstige Weise bekannt gewordenen Leistungen des Examinanden berücksichtigen kann. Durch Verordnung vom 21. April 1906 ist die Gleichberechtigung der drei Arten von höheren Schulen behufs der Immatrikulation in der juristischen und philosophischen Fakultät ausgesprochen.

Nach der Prüfungsordnung für Mecklenburg-Schwerin vom 15. August 1900 ist der Vorsitzende der Kommission zu Rostock der zuständige Schulrat, die übrigen Mitglieder werden aus den Universitätslehrern, nach Befinden auch aus Schulmännern ernannt. Auſserdem wird ein Superintendent in die Kommission bis auf weiteres berufen. Die Allgemeine Prüfung wird nur für die evangelischen Christen auch auf die Religion ausgedehnt.

Dieselbe Bestimmung findet sich in der braunschweigischen Prüfungsordnung vom 9. Dezember 1898, in der es ausdrücklich auch heiſst: Zu jeder Prüfung und Beschluſsfassung bedarf es der Mitwirkung von mindestens drei Mitgliedern.

Die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in den Sachsen-Ernestinischen Staaten vom 17. Januar 1900 ist durch einen die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten aussprechenden Nachtrag vom 14. März 1903 ergänzt worden.

Die Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen in Elsaſs-Lothringen vom 4. März 1899 enthält die besondere Bestimmung, daſs die schriftliche Hausarbeit aus dem Gebiete der Allgemeinen Prüfung nur aus der Philosophie oder der Pädagogik gestellt werden kann, und daſs ferner die Aufgabe für die zweite schriftliche Hausarbeit bei einem Kandidaten, der nur in der philosophischen Propädeutik die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachweisen will, aus einem der Fächer zu nehmen ist, in denen er die Befähigung für die zweite Stufe erweisen will. Auch diese Ordnung hat eine durch die Gleichberechtigung der höheren Schulen bedingte Veränderung am 8. April 1901 erfahren. Übrigens sind hier die Mitglieder des Kaiserlichen Oberschulrats befugt, den mündlichen Prüfungen als Zuhörer beizuwohnen und hierbei von den schriftlichen Prüfungsarbeiten Kenntnis zu nehmen.

Auf die veraltete und in der Wirklichkeit auch vermutlich auſser Gebrauch gesetzte Prüfungsordnung Oldenburgs mag hier nicht eingegangen werden.

C. Bayern. Die Prüfungen finden nach der Ordnung vom 21. Januar 1895 vor den vom Ministerium ernannten Prüfungskommissionen unter dem Vorsitze eines Ministerialkommissärs alljährlich in den Monaten Juni bis Oktober (einschl.) in München statt. Sie zerfallen nach den ge-

wählten Studienfächern in folgende Abteilungen:

a) für den Unterricht in den philologisch-historischen Fächern, b) für den Unterricht in der Mathematik und Physik, c) für den Unterricht in den neueren Sprachen, d) für den Unterricht in der deutschen Sprache, der Geschichte und der Geographie an technischen Mittelschulen, wofür eine neue Prüfungsordnung vom 23. Juli 1905 erlassen ist, e) für den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften, f) für den Unterricht im Zeichnen und Modellieren, g) für den Unterricht in den Handelswissenschaften.

Hiervon werden die ersten 3 in 2 Abschnitten, die ein oder 2 Jahre auseinander liegen, erledigt, und auch in der vierten Abteilung ist eine zweite Prüfung gestattet. Zwischen den schriftlichen und mündlichen Prüfungen des ersten Abschnitts ist eine Pause von mindestens einem Tage vorgeschrieben. Zu den Themen für die schriftlichen Aufgaben sind von Mitgliedern der Prüfungskommissionen Entwürfe einzureichen, die dann von der betreffenden Kommission in einer gemeinschaftlichen Sitzung mit dem Obersten Schulrat besprochen und festgesetzt werden. Für die mündliche Prüfung ist vorgeschrieben, dafs ein Thema zu verlassen ist, wenn ein Kandidat auf diesem Gebiete offensichtliche Unkenntnis zeigt. In jeder Abteilung aufser in a) erhalten die Kandidaten auch Gelegenheit, in einem praktischen Examen an einer der Münchener Mittelschulen ihre didaktische Geschicklichkeit darzutun; die Kandidaten der ersten Abteilung haben dagegen nach Erledigung des zweiten Abschnittes der Prüfung ein pädagogisch-didaktisches Seminar von einjähriger Dauer an einer humanistischen Mittelschule zu besuchen, ebenso diejenigen der vierten Abteilung nach Bestehen der Hauptprüfung (d. h. der ersten). Die Kommission entscheidet über die Ergebnisse der schriftlichen und der mündlichen Prüfung in den einzelnen Fächern und über das Gesamtergebnis der Prüfung nach Stimmenmehrheit und drückt ihr Urteil durch eine der vier Noten: I (sehr gut), II (gut), III (genügend), IV (ungenügend) aus. Dabei gelten die einzelnen Fächer je nach ihrer Wichtigkeit ein- und mehrfach bis zum fünffachen. Das Gesamtzeugnis I oder II in beiden Prüfungs-Abschnitten von a), b), c) befähigt zum Unterricht in allen, I oder II in einem und III in dem andern Abschnitte in den mittleren und III in beiden Abschnitten in den unteren Klassen. In jeder Abteilung (bei a), b), c) im ersten Abschnitte) bildet einen Teil der schriftlichen Prüfung ein deutscher Aufsatz über ein Thema, dessen Bearbeitung den Stand der allgemeinen Bildung des Kandidaten erkennen läfst, dieser ist von wesentlichem Einflusse auf das Gesamtzeugnis.

Die Vorbedingungen für die Prüfungen in den einzelnen Abteilungen (bezw. für die I. Abschnitte derselben) sind naturgemäfs sehr verschieden.

Das Absolutorium eines humanistischen Gymnasiums wird verlangt zu a); zu b), c) und d) genügt auch dasjenige eines Realgymnasiums, zu e) auch das einer Industrieschule mit der Note I in Chemie und Mineralogie; zu f) genügt dasjenige eines Progymnasiums oder einer sechskursigen Realschule und zu g) das einer anerkannten Handelsschule oder einer sechsklassigen Realschule und der Handelsabteilung einer Industrieschule. Ferner wird erfordert zu f) ein vierjähriges Studium an einer Kunstgewerbeschule, Akademie der bildenden Künste oder technischen Hochschule, für d) ein vierjähriges Studium an einer inländischen Universität oder technischen Hochschule, für a), c), e) ein dreijähriges Studium und zwar für a) an einer inländischen Universität, für c) und e) auch an einer technischen Hochschule, für b) ein zweijähriges Studium an Universität oder technischer Hochschule und für g) ein einjähriges Studium und dazu mindestens einjährige Praxis in einem kaufmännischen Geschäfte. Hier wie auch für den II. Abschnitt, für das in a), b) und c), sowie natürlich auch in d) vier Studienjahre erforderlich sind, sind bestimmte Zwangsvorlesungen vorgeschrieben.

Die schriftliche Prüfung umfafst in allen Abteilungen bezw. in den ersten Abschnitten derselben aufser dem schon erwähnten, in 5 Stunden anzufertigenden deutschen Aufsatze noch 2 bis 6 Aufgaben aus den einzelnen Prüfungsgebieten, die ebenfalls in vorgeschriebener Stundenzahl erledigt sein müssen. In den II. Abschnitten besteht sie aus der Anfertigung einer wissenschaft-

lichen Arbeit von mäfsigem Umfange über ein frei gewähltes Thema. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die für den Unterricht nötigen Fächer und zwar, je nachdem, 2 bis 6 verschiedene und dauert für jedes Fach durchschnittlich $^1/_2$ Stunde. Bei a), b), c), d) wird auch mündlich in Theorie und Geschichte der Pädagogik geprüft. Die Prüfung in der französischen und in der englischen Sprache kann in demselben Jahre oder in zwei aufeinander folgenden Jahren abgelegt werden.

Die Prüfungen für den Unterricht in der Stenographie, in Maschinenbaukunde, Baukunst und Landwirtschaft und im Turnen sind in die neue Prüfungsordnung nicht mit aufgenommen.

D. Württemberg. Das höhere Schulwesen in Württemberg ist in neuester Zeit wesentlich umgestaltet und dem der andern deutschen Bundesstaaten angenähert worden. Die neuen Prüfungsordnungen vom Jahre 1898 weichen aber noch sehr erheblich von denen der anderen deutschen Länder ab und nähern sich in gewissen Punkten denjenigen Bayerns. Es sind zwei Dienstprüfungen vorgeschrieben, nämlich eine erste wissenschaftliche und eine zweite, vorzugsweise praktische. Die Prüfungen werden zu Stuttgart in der Regel im Herbst durch eine teils aus Universitätslehrern, teils aus praktischen Schulmännern zusammengesetzte Kommission unter der Leitung eines Mitglieds der Ministerial-Abteilung für die höheren Schulen abgehalten. In den Prüfungszeugnissen werden die Befähigungsstufen nach den drei Klassen: I (oberen), II (mittleren), III (unteren) bezeichnet und hier wieder durch a und b weiter unterschieden. Der Meldung um die Zulassung zur ersten Dienstprüfung hat die Einreichung einer wissenschaftlichen Arbeit über ein frei gewähltes, aber von der Ministerial-Abteilung genehmigtes Thema von nicht mehr als vier Bogen Länge zu einem zu bestimmenden Zeitpunkte (in der Regel dem 15. März) vorherzugehen.

In der Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt vom 21. März 1898 ist nun eine schriftliche und mündliche Prüfung in Lateinisch und Griechisch vorgeschrieben, wozu noch als drittes Hauptfach nach eigener Wahl des Kandidaten entweder Deutsch oder Geschichte oder Französisch (bezw. Hebräisch) hinzutritt; die Prüfung im Französischen kann auch auf die zweite Dienstprüfung verschoben werden. In dieser, die sich unmittelbar an ein praktisches Vorbereitungsjahr an einem Gymnasium anschliefst, wird ein deutscher Aufsatz über eine allgemeine wissenschaftliche Frage aus dem Gebiete der Prüfungsfächer verlangt, ferner eine mündliche Prüfung in Philosophie und in Pädagogik und endlich zwei Probelektionen. Endlich steht jedem Kandidaten noch frei, in einer Erweiterungsprüfung seine Lehrbefähigung zu erweitern oder in den übrigen Gymnasialfächern eine fakultative Prüfung abzulegen.

Die Prüfungsordnung für das realistische Lehramt vom 12. September 1898 unterscheidet nun Prüfungen sprachlich-geschichtlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung. In ersterer wird geprüft in Deutsch, Französisch, Englisch und nach eigener Wahl in Geschichte oder Geographie schriftlich und mündlich als Hauptfächern, in dem nicht gewählten Gegenstande nur mündlich als Nebenfach. In der zweiten Richtung hat der Kandidat zwischen zwei Abteilungen zu wählen, entweder Mathematik mit 6 Unterfächern, Mechanik und Physik als Haupt- und Chemie als Neben-Fächern oder Chemie, Mineralogie mit Geologie, Botanik und Zoologie als Haupt-, Mathematik und Experimentalphysik als Nebenfächern. In der zweiten Dienstprüfung haben die Kandidaten für das realistische Lehramt, nachdem sie ein Vorbereitungsjahr an einer Oberrealschule abgeleistet haben, einen deutschen Aufsatz zu liefern, sich einer Prüfung im Freihandzeichnen, sofern sie von der Kommission für notwendig erachtet wird, und einer Ergänzungsprüfung zu unterziehen, und zwar die Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen Richtung in Arithmetik und Planimetrie und in elementarer Physik, die Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung dagegen in Französisch und Englisch. Dazu treten schliefslich noch drei Lehrproben. Auch hier ist endlich noch eine Erweiterungs- und eine fakultative Prüfung — namentlich in Lateinisch und Italienisch — zulässig.

3. Beurteilung. Wenn auch das Wort, das auf der Philologen-Versammlung zu Dresden im Jahre 1897 gefallen ist: »Prü-

fungen müssen sein, aber alle Prüfungsordnungen sind schlecht« eine gewisse Wahrheit enthält, so mufs man doch gestehen, dafs durch die Einführung von Prüfungsordnungen für Lehrer an höheren Schulen ein grofser Fortschritt gegen die früheren Zustände geschaffen worden ist. Und auch in den einzelnen Reglements, wie sie in Preufsen aufeinander gefolgt sind, ist unstreitig eine bedeutende Verbesserung der Verhältnisse zu erblicken. Ein wesentlicher Unterschied besteht nun zwischen den Prüfungsordnungen der beiden süddeutschen Königreiche und denen der übrigen deutschen Bundesstaaten. In den letzteren ist der Gesichtspunkt mafsgebend, dafs die Kandidaten in ihren gewählten Studienfächern eine selbständige wissenschaftliche Durchbildung geniefsen sollen, während in jenen das unmittelbar praktische Bedürfnis der Schule — besonders in Württemberg — berücksichtigt wird. Freilich ist die Gefahr des einseitigen Fachlehrerwesens durch die preufsische Ordnung nahe geführt, dagegen läfst sie bei der Beschränkung auf einige Fächer viel leichter eine wahre Wissenschaftlichkeit des höheren Lehrerstandes verbürgen, auf die wir doch nicht verzichten möchten.

Dafs fast überall die Lehrbefähigung für untere Klassen in Wegfall gekommen ist, ist als ein grofser Fortschritt zu begrüfsen, auch das ist vorteilhaft, dafs ein bestimmter Termin für alle Wiederholungs-, Ergänzungs-, Erweiterungsprüfungen festgesetzt ist. Nicht ebenso allgemein zustimmend wird dagegen die Bestimmung begrüfst, dafs derjenige, der die Prüfung für das höhere Lehramt bestanden hat, überhaupt noch befugt ist, sich zu einer Erweiterungsprüfung zu melden.

Die Zusammensetzung der Prüfungskommissionen ist ebenfalls im allgemeinen zu billigen. Das Element der Hochschullehrer soll und kann darin nicht entbehrt werden. Denn vielen Schulmännern wird es bei der aufreibenden Berufstätigkeit nicht möglich sein, auf der Höhe der Wissenschaft zu bleiben, und eine wissenschaftliche Prüfung soll das Examen zum höheren Lehramt immer sein. Dagegen dürften wohl in Wirklichkeit zu wenig Schulmänner in den Kommissionen vertreten und beschäftigt sein. Sehr erfreulich ist die preufsische Bestimmung: »der Vorsitz wird einem Schulmanne übertragen.« Aber vielleicht wäre es angemessener, das ganze Prüfungsgeschäft entsprechend den kleineren Staaten unmittelbar mit den natürlich angemessen zu erweiternden Provinzialschulkollegien in Verbindung zu bringen. Dies ist ja natürlich in den Provinzen erschwert, in denen diese Behörden ihren Sitz nicht in einer Universitätsstadt haben.

Besonders anerkannt seien noch die Bestimmungen, dafs bei der mündlichen Prüfung in der Regel drei, unbedingt aber zwei Mitglieder des Prüfungs-Ausschusses zugegen sein sollen, dafs während derselben ein Protokoll zu führen ist, dafs die Begründung des Ergebnisses nicht in das Zeugnis aufzunehmen, sondern nur eine genaue Bezeichnung der Fächer und der Stufen anzugeben ist, für welche der Kandidat die Lehrbefähigung nachgewiesen hat.

Alle Prüfungsordnungen haben die Tatsache gemeinsam, dafs sie nicht nur in einzelnen Fächern, sondern auch in allgemeinen Gebieten eine Prüfung vorschreiben. Nur der zukünftige Schulmann hat sich einer solchen Allgemeinen Prüfung zu unterziehen, und das doch wohl mit Recht: Er soll nicht nur Stundengeber in seinen Spezialfächern werden. Überall wird in Philosophie und deutscher Literatur, meist auch in Pädagogik und in evangelischer Religion geprüft. Das Mafs der Anforderungen erscheint durchaus zu billigen: kommt es doch nicht auf die Darlegung fachmännischer Kenntnisse an, wie in der preufsischen Ordnung ausdrücklich bestimmt ist. Unter diesen Fächern scheint mir die Philosophie eine besondere Stellung einzunehmen. Eine Einarbeitung in die Philosophie, in ihren erkenntnistheoretischen, psychologischen und ethischen Teil und namentlich in ihre Geschichte scheint mir für einen höheren Lehrer vorteilhaft und notwendig zu sein, denn dies wird die Grundlage zu einer sicheren Weltanschauung geben. Darum mufs sie einen Platz unter den Fächern der Prüfung finden. Anders steht es dagegen wohl mit den übrigen Disziplinen der Allgemeinen Prüfung, ihre Betonung entspricht dem Bedürfnisse der Schule und gehört demnach nicht zur wissenschaftlichen Prüfung, die eine Entlastung auch jetzt noch recht gut vertragen

könnte. So kommen wir auf die Frage einer zweiten Prüfung, wie sie in Württemberg und zum Teil in Bayern eingerichtet ist, wie sie in früheren Zeiten auch in manchen andern deutschen Staaten z. B. im ehemaligen Kurfürstentum Hessen bestanden hat, und wie sie auch im Jahre 1882 von der preufsischen Regierung vorgeschlagen worden war. Natürlich ist es unmöglich, hier ausführlich auf diese Frage einzugehen, aber auf die Notwendigkeit der Entscheidung darüber sei hingewiesen, ob diese zweite Prüfung als eine Nach-Prüfung oder, wie es auch schon vorgeschlagen war, als eine Vor-Prüfung stattfinden soll. Für die Philosophie wäre das letztere, für die Pädagogik dagegen das erstere ratsam, für Religion und Deutsch beides ziemlich gleich. Sehr gut begründet Fries, der lebhaft für eine zweite mündliche Prüfung nach der Vorbereitungszeit eintritt, seine Auseinandersetzungen. Nur würde dann ein pädagogisches Studium auf der Universität von den zukünftigen höheren Lehrern bald gar nicht mehr getrieben werden, und das will mir doch nicht gut scheinen, da das freie Forschen auch in der pädagogischen Theorie auf der Hochschule weit eher möglich ist als in der Praxis der Schule oder ihrer Verwaltung. Überhaupt wäre zu wünschen, dafs auf allen Universitäten eigene Lehrstühle für Pädagogik gegründet würden. Der neueste Erlafs zur preufsischen Prüfungsordnung kann m. E. als eine Lösung dieser Frage nicht angesehen werden. Denn wenn die darin gegebene Freiheit benutzt wird, so dürfte sie doch nur zur Folge haben, dafs der Kandidat nach der Fachprüfung in der kurzen Zeit von höchstens 3 Monaten sich schnell einige Brocken aus den für die Allgemeine Prüfung vorgeschriebenen Fächern einpaukt.

Literatur: Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen I. 1864 und IV. 1905. — Wiese-Kübler, Gesetze und Verordnungen. — Die Prüfungs-Ordnungen von Preufsen, Bayern, Württemberg, Sachsen, Baden usw. — Lehr- und Handbücher der Pädagogik und ihrer Geschichte, bes. die von Paulsen und Ziegler. — Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Artikel: Prüfung der Lehrer an höheren Schulen, ferner: Preufsen, die höheren Schulen u. a. — Fries, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen II, 1. 1895. — Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. Ebenda I, 2. 1897. — Beier, Die höheren Schulen in Preufsen und ihre Lehrer. Zweite Aufl. Halle a. S. 1902 mit bisher zwei Ergänzungsheften. — Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Grofsherzogtum Hessen. Giefsen 1903 mit bisher zwei Ergänzungsheften. — Krüger, Das höhere Schulwesen Anhalts. — Otto Schröder, Die Ordnung des Studiums für das Höhere Lehramt in Deutschland. Leipzig 1906. — Ganz besonders ist endlich zu verweisen auf: Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig 1905, wovon soeben (1907) schon die 2. Auflage ausgegeben wird.

Marburg. K. Knabe.

Prügelstrafe

s. Strafe

Psychische Altersstufen

s. Alterstypen

Psychologie

1. Die Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik ist in diesem Handwörterbuch (Art.: Erziehung, ihre Macht usw.) bereits dargetan.

Dem Sprachgebrauch nach besteht die Erziehung in einer absichtlichen Einwirkung auf den Geist des Zöglings; die Einwirkung auf dessen leibliche Entwicklung rechnet man nur insofern zur Erziehung, als Leib und Seele in innigster Wechselwirkung stehen. Will nun jemand auf den Geist eines anderen einwirken und zwar

so, dafs er ihn zu einem gewissen Ziele hinführt, so mufs er mit den Bedingungen und Gesetzen der geistigen Entwicklung d. h. mit der Psychologie vertraut sein. So ist die Psychologie eine Grundwissenschaft der Pädagogik; die Psychologie gibt die Mittel an, durch welche die Pädagogik ihr Ziel zu erreichen hofft. Eine Erziehung aber wäre nicht möglich, wenn die Psychologie eine von vornherein bestimmte Notwendigkeit der geistigen Entwicklung lehrte, die nichts annehmen würde, auf die man also auch nicht bestimmend einwirken könnte, und ebenso wenn sie eine absolut unbestimmbare Freiheit des Geistes lehrte, die keine feste, bleibende Form und Richtung gewinnen könnte. Darum sagt Herbart (Lehrb. d. Ps., § 242): »Für die Pädagogik wie für Politik sind eiserne Notwendigkeit, die nichts annehmen, und absolute Freiheit, die nichts festhalten würde, ein gleich schädlicher Wahn. Bewegliche und lenksame Kräfte, die jedoch unter Umständen eine feste Form und allmählich einen dauerhaften Charakter gewinnen, sind die Voraussetzungen der Pädagogik und der Politik.«

2. **Quellen der Psychologie.** Die Psychologie gewinnt ihren Inhalt hauptsächlich durch Beobachtung und Zergliedern oder Analyse der Erfahrung und zwar zunächst der Selbstbeobachtung; von uns aus verstehen wir dann, das Verhalten und die Mitteilungen anderer Menschen zu beobachten und zu deuten. Und wie wir in den Stand gesetzt werden, von uns aus andere zu verstehen, so lernen wir von unserer näheren Umgebung auch die Geisteszustände fernerstehender Völker und der Zeit nach früherer Geschlechter und von den normalen Verhältnissen unnormale, von menschlichen auch die Geisteszustände der Tiere mehr oder weniger begreifen. So sind Physiologie, Völkerkunde, Geschichte, Tagebücher, Briefwechsel, die Werke der Dichtkunst, Sprachwissenschaft, Irrenheilkunde, Tierseelenkunde Hilfsmittel und zugleich Anwendungen der Psychologie.

3. **Empirische und experimentelle Psychologie.** Alle die genannten Wissenschaften liefern Beiträge für die empirische Psychologie. Gewisse Teile derselben lassen sich zur Experimentalpsychologie verschärfen. Das Experiment unterscheidet sich von der Erfahrung dadurch, dafs ersteres die Faktoren, welche die Erfahrung zusammen darbietet, durch gewisse künstliche Vorrichtungen sondert und jeden einzelnen Faktor einer scharfen Beobachtung unterwirft und es möglich macht, das zu beobachtende Ereignis nach Belieben und unter abgeänderten Bedingungen zu wiederholen. So kann z. B. das Gedächtnis an dem Behalten sinnloser Silben geprüft werden, während die Erfahrung fast immer nur sinnlose und zusammenhängende Worte dem Gedächtnis bietet. Oder man stellt Versuche an, wie z. B. die Aufmerksamkeit von den deutlich gesehenen Bildern auf die Stellen indirekten Sehens gelenkt werden kann. Die meisten Fälle, wo das Experiment auf geistige Zustände anwendbar und angewandt ist, beziehen sich auf Erscheinungen, deren Abhängigkeit von bestimmten physischen Bedingungen festzustellen ist, also auf das Gebiet, wo Physisches und Psychisches aneinander grenzen, z. B. auf das Verhältnis des körperlichen Reizes zu der dadurch bedingten Empfindungsstärke (Weber-Fechnersches Gesetz) oder auf die Reaktionszeit d. h. auf die Zeit, nach deren Ablauf auf einen Sinneseindruck bewufsterweise reagiert wird. Die Hauptquelle psychologischer Erkenntnis bleibt immer zumal für den Pädagogen die Selbstbeobachtung und die Beobachtung an andern, vor allen auch an seinen Zöglingen. Es ist freilich bereits (s. Artikel Bewufstsein) angedeutet, mit welchen Schwierigkeiten die Selbstbeobachtung zu kämpfen hat, dafs aber auch, was den psychologischen Erfahrungen an Genauigkeit abgeht, zum Teil ausgeglichen wird durch die unermefsliche Fülle und die stets leichte Zugänglichkeit der Beobachtung an sich und anderen. Wie nun die Psychologie das Ergebnis der Beobachtung ist, so soll sie zugleich lehren zu beobachten, und wie die Beobachtungen zu deuten und zu benutzen sind. Die Lehren der Psychologie bilden alsdann die Apperzeption für das, was die Erfahrung uns zeigt.

4. **Inhalt der Psychologie.** Was nun die Beobachtung zunächst im allgemeinen bietet, ist auch a. a. O. (Artikel Bewufstsein) angedeutet nach den drei bekannten Erfahrungskreisen des Vorstellens, Fühlens

und Wollens, als Übersicht über das gesamte Gebiet der Psychologie. Ihren Inhalt im besondern geben die einzelnen Artikel dieses encyklopädischen Handbuchs an, z. B. Empfindung, Assoziation und Reproduktion, Gedächtnis, Denken, Begriff, Aufmerksamkeit, Apperzeption, Gefühl, Phantasie, Begehren, Wille usw. und zwar sind dabei nicht allein die normalen Verhältnisse, sondern in besondern Artikeln auch die davon abweichenden unnormalen Erscheinungen besprochen.

5. Psychologie als Naturwissenschaft. Zu einer empirischen Wissenschaft, ja man darf sagen zur Wissenschaft überhaupt ist die Psychologie erst durch Herbart geworden. Einmal dadurch, dafs er erkannte: gegeben ist uns immer nur der einzelne Seelenzustand, hingegen sind die sog. Seelenvermögen Denken, Fühlen, Wollen nur Allgemeinbegriffe, gewonnen aus den einzelnen wirklich gegebenen, und zu beobachtenden geistigen Tatsachen. Diese Tatsachen in ihrer Besonderheit und ihren gegenseitigen Beziehungen wirklich zu beobachten und das Beobachtete streng zu scheiden von allem Hinzugedachten, also Nicht-Beobachteten, das war das erste, was Herbart für nötig hielt und streng durchführte. Hierin sind ihm seitdem alle ernsten Psychologen zu folgen bestrebt gewesen, und nur wo diese Grundsätze befolgt werden, gibt es eine empirische Psychologie oder Erfahrungsseelenlehre.

6. Mathematische Psychologie. Das andere, wodurch Herbart die Psychologie in den Rang der exakten Wissenschaften zu erheben suchte, ist die Anwendung der Mathematik auf die Psychologie. Über die Berechtigung dazu kann kein Zweifel sein. Die Erfahrung zeigt an den Seelenzuständen soviel rein Quantitatives, wie die Grade der Klarheit der Vorstellungen, ihre mehr oder weniger innige Verbindung, ihre schnellere oder langsamere Reproduktion, die gröfsere oder geringere Dauer der Seelenstände usw. Diese und ähnliche quantitativen Bestimmungen sind von allen Psychologen anerkannt und dargestellt worden. Herbart unterwarf nun diese uns allen gegebenen quantitativen Bestimmungen einer Behandlung, die überall berechtigt und erforderlich ist, wo es sich um Quantitäten handelt, nämlich der Mathematik. Zugleich ging er dabei von der naturwissenschaftlichen Maxime aus: in den Tatsachen des Bewufstseins ist entweder gar keine Regelmäfsigkeit, oder sie ist durchweg von mathematischer Art; und da das erste etwas Unmögliches ist, nämlich ein ursachloses Geschehen, so gilt das zweite. Die mathematische Psychologie ist nur ein Teil und zwar ein sehr kleiner Teil der Psychologie, denn sie hat es blofs mit den quantitativen Bestimmungen und auch hier nur mit den allereinfachsten Verhältnissen zu tun.

7. Physiologische, pädagogische usw. Psychologie. Seit Herbart gilt die Psychologie für eine exakte, naturwissenschaftliche Disziplin, wie sehr oft schon die Titel andeuten. So schrieb Beneke 1833 ein Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, und Drobisch eine empirische Psychologie nach naturwissenschaftlichen Grundsätzen 1842, Waitz 1849 ein Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Auch die Titel medizinische Psychologie (Lotze) oder physiologische Psychologie (Wundt, Ziehen) oder die Tatsachen der Psychologie (Lipps) oder psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage (Horwicz) und ähnliche deuten alle auf die Erkenntnis, dafs die Psychologie als Naturwissenschaft zu behandeln sei. Die Ausführungen entsprechen freilich oft nicht den Erwartungen, die der Titel rege macht. Die Titel medizinische oder auch physiologische Psychologie deuten zugleich an, dafs diese Bearbeitungen für gewisse Leserkreise bestimmt sind und darum gewisse Teile der Psychologie besonders ausführlich oder auch ausschliefslich behandeln. So wollte Lotze mit seiner medizinischen Psychologie »dem medizinischen Studium von seiten philosophischer Betrachtung einige Vorteile bereiten«. So sind auch die Titel: physiologische, pädagogische, pathologische Psychologie oder Kinderpsychologie oder Psychologie des Verbrechens, des Selbstmords, des Traums, der Suggestion usw. zu verstehen.

8. Psychophysik. In diesen Zusammenhang gehört auch die Psychophysik. Sie behandelt nach Fechners Vorgang das Gebiet, wo Psychologie, Physiologie und Physik einander berühren. Namentlich hat das sog. Weber-Fechnersche Gesetz über

das Verhältnis von Sinnesreiz zur Stärke der Sinnesempfindung zu mancherlei Untersuchungen Veranlassung gegeben, die auch für die Pädagogik nicht unwichtig sind. Nach diesem Gesetz wird z. B. ein Zuwachs von 1 zu einem Reize, dessen Stärke durch 100 ausgedrückt ist, ebenso stark empfunden, als ein Zuwachs von 2 zu einem Reize von der Stärke 200, von 3 zu einem Reize von der Stärke 300 usw. Hat ein Lehrer durch lautes Sprechen seine Schüler so gewöhnt, dafs man bei ihnen den durch das Reden des Lehrers erzeugten Hörreiz gleich 200 setzen kann, so mufs der Lehrer seine Stimme um 2 steigern, wenn er denselben Eindruck bei seinen Schülern hervorbringen will, den ein Lehrer, der seine Schüler durch leiseres Sprechen an den Reiz 100 gewöhnt hat, durch Steigerung seiner Stimme um 1 hervorbringt.

»Hierauf beruht zum Teil das Geheimnis jener Lehrer, welche in der Schule durch leises Reden, gemessene ruhige Bewegung und einen gedämpften Ton des gewöhnlichen Unterrichts eine unglaubliche Gewalt der Disziplin zu erlangen wissen.«

Eine andere Anwendung des obigen Gesetzes ist die: wenn man zwei Menschen in gleicher Weise erfreuen will, von denen der eine mehr Glücksgüter schon besitzt als der andere, so mufs dem reicheren eine verhältnismäfsig reichere Gabe gegeben werden als dem ärmeren. Der Zuwachs des Glücksgefühls steht (innerhalb gewisser Grenzen) in einem bestimmten Verhältnis zu dem bereits erfahrenen Glücke; der Preis einer Ware ist objektiv bestimmt und für alle gleich, der Vorteil aber richtet sich nach den Verhältnissen des Subjekts. Jeder äufsere Gewinn zieht einen subjektiven Vorteil nach sich, welcher der Summe der Güter, die der betreffende Mensch schon hat, umgekehrt proportional ist. Der Gewinn oder Zuwachs von 10 Mk. wird von verschiedenen Menschen ungleich empfunden, viel stärker von dem Armen, als von dem Reichen, (Bernouillisches Gesetz) die Unersättlichkeit der Habgier findet ihre Erklärung in diesem Grundgesetz, welches zwar eine beständige Fortdauer der Freude am Zuwachs der Güter zuläfst, aber nur unter der Bedingung, dafs der neue Zuwachs stets gröfser sei, als der frühere, da der Divisor des subjektiven Glücks, die Summe der bereits vorhandenen Güter, beständig anwächst. Da es nun aber keinem Menschen möglich ist, sich eine solche stetige Steigerung seiner Glücksgüter zu verschaffen, so springen hier zwei Wahrheiten mit einem Schlage hervor: einmal dafs der Stachel der Begierde im Trachten nach irdischen Gütern mit unerbittlicher Macht immer weiter und weiter treibt, und sodann, dafs niemand im Streben nach Erwerb seine dauernde Befriedigung finden kann... In der häuslichen Erziehung sehen wir an der Hand dieses Prinzips, wie töricht es ist, Kinder schon früh mit Genüssen und Geschenken zu überladen, wie weise dagegen, das Gemüt durch Gewöhnung an Zufriedenheit mit wenigem elastisch und empfänglich für jede, wenn auch kleine, aufsergewöhnliche Gabe zu erhalten. Ebenso kann gegen das Naturgesetz des psychischen Mafses gesündigt werden durch Überhäufung der Kinder mit Lob und Zärtlichkeit, die für den Fall, wo dergleichen wirklich am Platze wäre, keine Steigerung mehr zulassen; wie durch beständiges Schelten, Tadeln und Treiben, welches zur Härte und Grausamkeit führt, wenn eine Steigerung der gewöhnlichen Mittel Bedürfnis wird. Der Wert eines mäfsigen, ruhigen Mitteltons wird hier recht klar.*)

9. Nativistische und empiristische Psychologie. Gemeinsam der ganzen neueren naturwissenschaftlichen Richtung der Psychologie ist der Gegensatz gegen den Nativismus. Dieser sieht, wie das jeder Wissenschaft in ihren Anfängen eigen ist, die höheren geistigen Gebilde des menschlichen Geistes wie die Anschauung des Raums, die Kategorien des Denkens, Verstand, Vernunft, das Gewissen, vor allem das Ich oder das Selbstbewufstsein für etwas Ursprüngliches, Unerklärliches, der Erklärung nicht Bedürftiges, Angeborenes an. Seit Herbart ist das Gegenteil nämlich die empiristische Erklärung üblich geworden. Es ist wohl Gemeingut fast aller Psychologen geworden, alle die höheren Gebilde des menschlichen Geistes, auch das Ich zu betrachten als entstanden, und zwar sehr allmählich entstanden in den einzelnen wie in der Gesellschaft aus verhältnismäfsig ein-

*) Schmids Pädag. Handbuch 1879, II. 919.

fachen geistigen Elementen nämlich den Sinnesempfindungen und deren Wechselwirkung. So hat man sich gewöhnt, Raum, Zeit, die Kategorien usw. anzusehen als die Stufen einer allmählichen geistigen individualen und sozialen Entwicklung, so dafs keine feste Grenze zwischen den sog. niederen und höheren Geistesvermögen anzunehmen ist.

10. Individual- und Sozialpsychologie. Wie von Herbart die naturwissenschaftliche Behandlung der Psychologie ausgegangen ist, so hat auch seine Ansicht allgemeinen Anklang gefunden, dafs die Individualpsychologie ihre notwendige Ergänzung und Anwendung in der Sozialpsychologie findet. Der Mensch, sagt er, ist nichts aufser der Gesellschaft, und eine empirische Psychologie getrennt von der Geschichte des Menschengeschlechts ist unmöglich, denn wir kennen den Menschen nur in der Gesellschaft, und nur in dieser und durch diese ist er Mensch. Ein Mensch kein Mensch. Die Individualpsychologie setzt alles dasjenige voraus, was das Individuum von aufsen aufnimmt, und verfolgt näher, wie und nach welchen Gesetzen im Durchschnitt jedes Individuum das von aufsen Aufgenommene verarbeitet. Für die Sozialpsychologie bildet hingegen gerade das den Inhalt, was die Individualpsychologie voraussetzt, nämlich was die Gesellschaft, wie Familie, Nationalität, Sprache, Sitte, Überlieferung usw., dem Individuum bietet, denn in dem einzelnen setzt sich eine geistige Entwicklung fort, deren Anfang und Inhalt nicht in ihm liegt, sondern von aufsen gegeben wird. So sind Sozial- und Individualpsychologie nur Abstraktionen und Einseitigkeiten der ganzen menschlichen Geistesentwicklung, die zueinander nicht im Verhältnis des Gegensatzes, sondern der Ergänzung stehen.

11. Völkerpsychologie. Hiernach hat auch der Name Völkerpsychologie nichts Fremdartiges. Sie untersucht diejenigen allgemeinen geistigen Erscheinungen, die nur aus der Verbindung des einzelnen mit der Gesamtheit seines Volkes zu erklären sind und wobei die Eigenschaften und Gesetze des individualen Geisteslebens vorausgesetzt werden. Die Hauptgegenstände der Völkerpsychologie sind: Sprache, Mythus, Sitte und Recht.

12. Politische Psychologie. Herbart war ferner bemüht, die Sozialpsychologie weiter auszubauen. Sein Grundgedanke ist der: Sind viele Personen auf einem Boden zusammen und sind sie nach ihren Bedürfnissen und Leistungen aufeinander angewiesen, so verhalten sich ihre aufeinander einwirkenden geistigen Kräfte, wie die Vorstellungen im Einzelgeiste: die Individuen werden sich, wie die Vorstellungen in der Einzelseele, im geraden Verhältnis ihres geistigen Gegensatzes und in umgekehrter ihrer Stärke hemmen und dann verschmelzen. Indessen wirken die auf einem Boden versammelten Menschen nicht alle gleichmäfsig auf alle ein; und darum entstehen gesellschaftliche Gruppen von gesellschaftlich Starken und gesellschaftlich Schwachen. Dabei widerfährt manchen Individuen wegen ihrer natürlichen Schwäche eine solche Hemmung, dafs sie jenseits der Schwelle oder Grenze des gesellschaftlichen Einflusses zu stehen kommen. Diese können nur durch Zusammenschliefsen und vermöge ihrer grofsen Anzahl Einflufs auf den Stand und die Bewegungen der Gesellschaft gewinnen. Dies sind die dienenden; die übrigen, welche nur teilweise gehemmt sind, haben jeder für sich noch einen bestimmten Grad der gesellschaftlichen Aktivität. Dieser ist aber äufserst verschieden. Und wie es in der Einzelseele mehr oder weniger herrschende Vorstellungen gibt und diese alle sich zum Ich zuspitzen, so sind neben den Gemein-freien, die Angesehenen und endlich die Herrschenden als Stände im Staate zu unterscheiden. Die natürliche Tendenz aller Gesellschaft ist eine pyramidale Zuspitzung und überall, oft schon in einer gröfseren Schulklasse (wo sonst die Verhältnisse ziemlich gleich sind) findet man hinsichtlich des gesellschaftlichen Einflusses Dienende, Freie, Angesehene, Herrschende.

Da jedoch das Gleichgewicht in der Gesellschaft ebensowenig als im Bewufstsein des einzelnen jemals vollständig erreicht werden kann, und da aufserdem die gesellschaftlichen Kräfte von Natur fortwährenden Wandlungen unterworfen sind, so ist keine Gesellschaft und keine Zusammenfassung mehrerer im Staate etwas absolut Feststehendes, sondern sie sind stets den Schwankungen und Bewegungen aus-

gesetzt. Das Gleichgewicht ist immer nur ein labiles, kein stabiles. Die Veränderungen in den Staaten und in ihrer Wechselwirkung machen das Leben und den Gang der Geschichte aus.

13. Statistik. Als ein besonderer Teil der sozialen Psychologie ist die Statistik anzusehen. Sie ist für die Pädagogik schon darum nicht unwichtig, weil ein Teil der Statistik auf den Beobachtungen und Angaben der Lehrer beruht, so z. B. viele Beobachtungen über Aufmerksamkeit, über Ermüdung der Kinder, über deren Fehler, Entwicklungsstufen, Sprach- und Schreibstörungen usw. Die Beobachtungen eines einzelnen gewinnen meist erst Bedeutung durch Vergleichung mit denen anderer, wie sie die Statistik liefert. Diese, die sich auf längere Zeiträume und gröfsere Zahlenangaben stützt, gibt uns erst eine psychologische Charakteristik der Alterstufen. Und dadurch, dafs sie zeigt, zu welchen Fehlern wohl gar Verbrechen die eine Alterstufe neigt, gibt sie Fingerzeige, wie Kinder dieser Stufe oder dieses Standes beurteilt, vor welchen Gefahren sie behütet, zu welchen Beschäftigungen sie angeleitet und welche Unterrichtsstoffe für sie ausgewählt werden müssen.

14. Rationale Psychologie. Das Bisherige kann man alles zur empirischen Psychologie rechnen. Freilich enthalten schon die blofsen Tatsachen zumal durch ihre Gruppierung Hinweise genug auf psychologische Gesetze und zeigen also hin auf die rationale oder erklärende (spekulative) Psychologie. Eine Erklärung ist in den meisten psychologischen Artikeln dieses Handbuchs schon insofern versucht, als die einzelnen Erscheinungen auf allgemeinere Gesichtspunkte und Gesetze zurückgeführt sind. So ist die Apperzeption nur eine besondere Form der Assoziation und Reproduktion, für diese selbst mit ihren Gesetzen ist eine Erklärung angedeutet durch die Hypothese von den Vorstellungen als Kräften. Dieselbe Hypothese ist den versuchten Erklärungen der Gefühle und Begehrungen zu Grunde gelegt. Eine wirkliche Erklärung freilich ist nur möglich, wenn man eingeht auf die Frage nach dem Wesen der Seele oder des Geistes, nach dem, was das Denkende, Fühlende, Wollende in uns im letzten Grunde ist.

Allein ist dies nötig? Bedarf es für den Pädagogen dieser Erörterungen? Oder genügt es für ihn einmal die geistigen Tatsachen als Erscheinungen genau zu kennen, beobachten zu können und beschrieben zu sehen und zum andern, dafs diese einzelnen Erscheinungen zu gröfseren Ganzen gruppiert und auf allgemeinere zurückgeführt werden?

Diese Fragen sind ohne weiteres zu bejahen. Dem Pädagogen genügt die empirische Psychologie. Diese mufs bei allen Psychologen, mögen sie über das Wesen der Seele und über deren Beziehung zum Leibe sonst noch so verschieden denken, immer dieselbe sein, sie mufs bieten und geordnet zusammenfassen, was die Erfahrung zeigt. Kann doch nach Herbarts Ansicht (Schlufs der Psychologie als Wissenschaft) kein Teil der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmt werden. Das Detail hängt immer, unmittelbar und zunächst, grofsenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab, der Erzieher mufs Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können, er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben.«

Allein schwerlich wird jemand, der sich mit Psychologie beschäftigt, es über sich vermögen, allein bei der empirischen Psychologie stehen zu bleiben und die Frage nach dem Wesen der Seele gänzlich und für immer beiseite zu lassen. Die Antwort auf diese Frage mag ausfallen wie sie will, sie darf nie Einflufs haben auf die reine Empirie, diese würde nur dadurch gefälscht werden.

Aber ein anderer Punkt ist von der Ansicht über das Wesen der Seele abhängig, der keinen Menschen, zumal keinen Erzieher gleichgültig lassen kann, nämlich die Frage nach der Unsterblichkeit. Sicherlich wird es einen grofsen Unterschied ausmachen, ob der Erzieher sich sagt: du erziehst nur für diese Erde oder: du erziehst unsterbliche Seelen, und was sie jetzt aufnehmen, bleibt ein wirksamer Bestandteil ihres Geistes für alle Ewigkeit. Auch für ihn selbst ist es nicht gleichviel, ob er sich für seine Erziehertätigkeit verantwortlich für die Ewigkeit weifs oder nicht.

Darum mögen noch die verschiedenen

Ansichten über die Seele und deren Beziehung zum Leib besprochen werden.

15. Entstehung des Seelenbegriffs. Fast alle Völker unterscheiden am Menschen leibliche und geistige Erscheinungen und nehmen Leib und Geist oder Seele als zweierlei an. Was dahin geführt hat, das Geistige als etwas besonderes, vom Leib verschiedenes anzusehen, ist wohl zunächst die Beobachtung des Lebens gewesen. Das Unbelebte bewegt sich nur, wenn es gestofsen wird. Anders das Lebendige. Es nimmt Stoffe auf und scheidet sie aus, es bewegt sich von innen heraus, der Mensch bildet das Äufsere in sich ab und behält diese Bilder, auch wenn die Gegenstände nicht mehr äufserlich wahrgenommen werden. Gedanken, Erkenntnisse, Gefühle, Entschlüsse, Pläne usw. laufen nur zum allergeringsten Teil parallel den sichtbaren Veränderungen des Leibes. So ist es natürlich, ein besonderes Prinzip für das Geistige vorauszusetzen. Man nehme noch die Erfahrung der innerlichen Wärme, des warmen Hauches, des Traumes, der Abspiegelung des Menschen im Wasser usw., auch das Echo hinzu, so hat man wohl die Hauptveranlassungen, warum die Menschen vom Anfang der Spekulation an geneigt waren, in dem sichtbaren Leibe noch etwas Unsichtbares, Geheimnisvolles, als das wahre Wesen anzunehmen, das eine Existenz hat, auch abgesehen vom Leibe.*)

16. Materialismus. Die weiter fortschreitende Spekulation fragt nun: ist eine solche Annahme wissenschaftlich berechtigt? Der Materialismus verneint dies und macht etwa folgendes geltend: einmal ist ein besonderes geistiges Prinzip oder Wesen nicht gegeben, zum anderen hängt Leibliches und Geistiges so genau zusammen, dafs es sich nicht trennen läfst: der Geist entsteht, wächst, verfällt, erkrankt, stirbt mit dem Leibe, geistige Eigenschaften werden mit dem Leibe vererbt usw. Im ganzen Tierreich bis zum Menschen läuft im allgemeinen die geistige Befähigung parallel der Entwicklung des Nervensystems namentlich des Gehirns. Darum liegt es am nächsten, den Geist für eine Wirkung, eine Eigenschaft des Leibes zu halten. Der tatsächlich so vielfach beobachtete Parallelismus zwischen Leib und Geist wird für Identität, Einerleiheit angesehen. Ferner haben erfahrungsmäfsig unsere Sinnesempfindungen ihre letzten Ursachen in Bewegungszuständen, so beruhen die Lichtempfindungen auf Schwingungen des Lichtäthers, die Gehörsempfindungen auf Bewegungen der Luft. Es werden also die (geistigen) Erscheinungen ihren Bedingungen (den Bewegungen) gleich, die Empfindungen und überhaupt die Gedanken werden selbst Bewegungsvorgänge sein, so schliefst der Materialismus.

Eine andere Ansicht gestattet auch die gewöhnliche physikalische Atomistik, wie sie von einem sehr grofsen Teil der Forscher gefafst wird, nicht. Nach ihr besitzen die letzten Elemente der Natur, die Atome, nur Kräfte der Anziehung und der Abstofsung. Daraus kann gar nichts anderes folgen als Bewegungs- und Gleichgewichtszustände unter den Atomen und also in der ganzen von ihnen gebildeten Natur. Der Geist als eine Naturerscheinung mufs demnach auch eine Bewegungserscheinung sein, wenn er nicht als völlig unerklärlich gelten soll, der Mensch bestände sonst aus Natur und Unnatur.

17. Spiritualismus. Erklärt der Materialismus den Geist aus dem Leibe, so leitet der Spiritualismus den Leib aus dem Geiste ab. Im strengsten Sinne ist dies der Fall, wenn behauptet wird: der Leib besitzt überhaupt keine Existenz, sondern ist nur eine Projektion, eine notwendige Einbildung des Geistes. So etwa Berkeley und Fichte. Eine mildere Form des Spiritualismus ist die Behauptung: der Leib ist wohl vorhanden, aber er ist ein Erzeugnis des Geistes, der Geist schafft sich den Leib, wenn auch unbewufst und unwillkürlich. Noch mehr abgeschwächt ist der Spiritualismus, wenn er dem Geist die Kraft zuschreibt, den Leib zwar nicht seinem Stoffe nach zu bilden, wohl aber die Verbindung der Stoffe zu einem lebendigen Leibe herbeizuführen und so die Lebenskraft des Leibes zu sein. Der Spiritualismus beruft sich stets auf die tatsächlich vorhandene Verschiedenheit und Unvergleichbarkeit der geistigen und der leiblichen Vorgänge und

*) Vergl. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. S. 25 ff. — Runze, Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft, Unsterblichkeit und Auferstehung. 1884.

sodann auf die Herrschaft, die erfahrungsmäfsig der Geist so oft über den Leib ausübt.

18. Dualismus. Die Unvergleichbarkeit der geistigen und leiblichen Zustände hat andere zum Dualismus geführt. Beide Gebiete, lehrte Des Cartes, sind so verschieden, dafs eine Wechselwirkung gar nicht möglich ist.

19. Okkasionalismus. Nun besteht aber doch wenigstens der Schein der gegenseitigen Abhängigkeit, indem auf den Reiz der Sinne die Empfindung, und auf den Willen die Bewegung der Glieder erfolgt. Dies hat seinen Grund nach Des Cartes und seinen Anhängern darin, dafs Gott selbst von Fall zu Fall, bei Gelegenheit der uns scheinbar gegebenen Abhängigkeit so wirkt, als wäre eins die Ursache des anderen. Nicht der Lichtreiz wirkt in uns die Farbenempfindung, sondern Gott ist die Ursache davon, nicht mein Wille, sondern Gott bewegt meinen Arm, wenn ich ihn bewegen will. Diese Ansicht heifst Okkasionalismus.

20. Prästabilierte Harmonie. Leibniz brachte hier die Änderung an, dafs Gott nicht von Fall zu Fall wirke, sondern er hat von Anfang an Leib und Seele in solche prästabilierte Harmonie versetzt, dafs Wollen und Bewegung einander so entsprechen, als wäre eins die Ursache des anderen, wie zwei Uhren, die richtig gebaut sind, dieselbe Zeit zeigen, ohne dafs die eine Uhr in irgend einer kausalen Beziehung zur anderen steht.

21. Parallelismus, Identität oder Monismus. Spinoza lehrte den Parallelismus der geistigen und leiblichen Erscheinungen. Dieser Parallelismus hat nach ihm seinen Grund darin, dafs beide Reihen nur Erscheinungen eines einzigen Wesens sind. Streng genommen ist der Parallelismus hier Identität. Die Eine in sich gleiche Substanz äufsert sich zwar in Attributen, von denen wir allein die beiden Denken und Ausdehnung, Geistiges und Körperliches erfahren und als verschiedene aber parallellaufende Erscheinungen auffassen, indes wesentlich sind sie Eins, sind dieselbe Wirkung der Einen Substanz.

Nach dieser Identitätslehre sind Leib und Geist nur verschiedene Formen, Äufserungen, Anschauungen, Differentiierungen, Manifestationen (und wie sonst die Ausdrücke lauten) Eines gemeinsamen Dritten, sie verhalten sich wie konvex zu konkav, wie die beiden Seiten eines Blattes Papier. Das ist die Lehre des absoluten Idealismus von Schelling, Hegel, Schopenhauer aber auch sehr vieler neueren, die sich Anhänger des Identitätssystems oder des Monismus oder des dynamischen oder aktuellen Seelenbegriffs nennen. Auch Agnostizismus wird die Ansicht genannt, weil man das Eine allen Erscheinungen zu Grunde liegende nie erkennen kann.

22. Aktueller Seelenbegriff. Zu einem aktuellen oder dynamischen Seelenbegriff gelangen viele dadurch, dafs sie die metaphysischen Fragen nach dem Wesen der Seele ganz vermeiden möchten. Sie sagen: gegeben sind uns nur die geistigen Erscheinungen und zwar zusammengesetzt zu einer Einheit im Ich. Nicht gegeben aber ist eine Substanz, deren Kräfte die geistigen Vorgänge sein sollen. Wenn nun weiter gefragt wird: wessen Kräfte sind die geistigen Kräfte, so werden etwa folgende Antworten von den Dynamisten gegeben: es ist gar keine Veranlassung, eine solche Frage aufzuwerfen oder gar sie zu beantworten, eine solche Frage entsteht nur in dem, der Körperliches auf Geistiges überträgt; bei Kräften der materiellen Welt fragt man wohl nach den Trägern, Stoffen oder Substanzen, aber nicht bei den geistigen Kräften. Darüber zu spekulieren kann zu keinem befriedigenden Ergebnis führen. Wir sind zwar genötigt immer nach den Kategorien von Substanz und Accidenz zu verfahren, aber damit wenden wir auf den Geist an, was selbst erst ein Produkt des Geistes ist, nämlich die Formen von Substanz und Accidenz oder Stoff und Kraft. Wird nun aber doch auf die Frage geantwortet: wessen Kräfte sind die geistigen Kräfte, so wird von vielen gesagt: es sind Kräfte gewisser Gehirnmoleküle, diese sind die Träger der geistigen Erscheinungen, falls man dafür Träger sucht. Oder es lautet die Antwort: für die geistigen Kräfte ist die Eine Substanz der Träger, welche zugleich Träger und Substanz für alle leiblichen wie geistigen Kräfte oder Erscheinungen ist.

Man sieht, wie sich hier Materialismus und Monismus wiederholen. Die Vertreter

des aktuellen Seelenbegriffs meinen vielfach noch ganz in der Erfahrung zu stehen, wenigstens ihr möglichst nahe zu bleiben und die metaphysische Frage nach den letzten Ursachen der geistigen Vorgänge zu vermeiden. Allein die Aufstellung eines aktuellen Seelenbegriffs, der den substantiellen verneint, ist gerade so metaphysisch als dieser. In beiden Fällen überschreitet man das Gegebene, denn gegeben sind die geistigen Tatsachen nur als Erscheinungen, dafs diese Erscheinungen angesehen werden als Wirkungen von Ursachen, ist schon nicht mehr gegeben, sondern nach der Kategorie von Ursache und Wirkung erschlossen, es ist Metaphysik und zwar richtige überall angewandte und bewährte Metaphysik, die Erscheinungen auf Kräfte als ihre Ursachen zurückzuführen, und es ist wieder Metaphysik und zwar falsche, bei diesen Kräften als den letzten stehen zu bleiben und die Frage abzuwehren, wessen Kräfte sie sind, oder nach den letzten Elementen, dem substantiellen Träger der geistigen Vorgänge zu forschen. Es ist gleichfalls falsche Metaphysik, von vornherein Eine Substanz anzunehmen als Träger oder Ursache aller geistigen wie materiellen Kräfte. Diese Metaphysik ist insofern richtig, als sie erkennt, dafs jede Erscheinung, jede Kraft auf eine Substanz bezogen werden mufs; sie ist aber falsch darin, dafs sie nur Eine Substanz für alle Erscheinungen setzt. Denn in diesem Falle mufs angenommen werden, dafs sich diese Eine in sich gleiche Substanz von sich aus spontan zu einer Vielheit entfaltet. Darin liegt der Widerspruch, dafs etwas geschieht ohne alle Ursache und ferner, dafs verschiedene Wirkungen, nämlich die ganze Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit der materiellen und geistigen Erscheinungen alle von Einer Ursache gewirkt werden, dafs man also abweicht von dem Grundsatz: ungleiche Wirkung ungleiche Ursache.

23. Substantieller Seelenbegriff. Vielmehr deutet die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf die Mannigfaltigkeit der Ursachen und damit auf eine Vielheit und Verschiedenheit der letzten Elemente oder realen Wesen nicht auf Monismus, sondern auf Pluralismus.

Versucht man nun die Frage nach dem Wesen des Geistes in naturwissenschaftlicher Weise zu beantworten, so mufs man einmal die Methode und zum andern das Prinzip der Naturforschung festhalten. Die Methode: keine Wirkung ohne Ursache, gleiche Wirkung gleiche Ursache, ungleiche Wirkung ungleiche Ursache oder die Kausalität. Das Prinzip ist die Atomistik, die Erkenntnis, dafs allen Erscheinungen letzte einfache Elemente, Atome als letzte Ursachen zu Grunde liegen. Von diesen gilt es: sie sind durch ihre Wechselwirkung Stoff und Kraft zugleich.

Dies führt dazu, auch für die geistigen Kräfte oder Erscheinungen nach substantiellen Trägern zu suchen. Hierbei stellt sich zunächst der Materialismus ein, der als Träger der geistigen Vorgänge die letzten Elemente des Gehirns ansieht. Nun müssen zwei Punkte erwogen werden. Erstens, dafs die geistigen Zustände keine Bewegungsvorgänge oder Gleichgewichtszustände sein können. Schreibt man den Atomen nur Kräfte der Anziehung und Abstofsung zu, so kann aus deren Wechselwirkung auch immer nur Stofs, Zug, Druck, Bewegung oder Gleichgewicht folgen. Eine genauere Analyse der geistigen Erscheinungen aber läfst erkennen, dafs diese nicht Bewegungsvorgänge, wie die physikalischen Erscheinungen, sondern innere, intensive, qualitativ bestimmte Zustände sind.

Das Zweite ist eine genaue Analyse der Einheit des Bewufstseins. Die Erfahrung zeigt, wie die Empfindungen und Vorstellungen sich verbinden und reproduzieren, wie durch ihre Wechselwirkung die höheren Gebilde und Vorgänge der Apperzeption, des Begriffbildens, des Denkens bewirkt werden, wie Denken, Fühlen, Wollen auf das innigste zusammenhängen und dafs sich darauf das Ich oder das Selbstbewufstsein erbaut. Eine derartige Einheit des Bewufstseins wäre unmöglich, wenn man die einzelnen Vorstellungen als die Kräfte verschiedener realer Wesen ansehen, wenn man also die geistigen Vorgänge an mehrere Elemente verteilt oder die Einheit des Bewufstseins nur als eine formale nach Art einer Resultante denken wollte. Vielmehr wird es nötig anzunehmen, dafs alle geistigen Zustände eines Individuums die Tätigkeiten Eines einfachen realen Wesens sind, das mit Recht den Namen Seele führt. Dieses Seelenwesen

oder diese Seelensubstanz ist ein immaterielles Wesen, wie alle Atome immateriell sind, sofern sie nicht schon an und für sich die Eigenschaften der Materie haben, wie Sichtbarkeit, Greifbarkeit, Schwere usw., sondern diese Eigenschaften sind erst die Folgen der Wechselwirkung der Atome untereinander. Die Seele ist aber nicht immateriell in dem Sinne, als wären sie entbunden von den sonst überall herrschenden Gesetzen von Wirkung und Ursache oder der Erhaltung der Kraft. Vielmehr gilt auch von ihr: keine Kraft ohne Stoff, nämlich ohne realen Träger; keine Wirkung ohne Ursache, gleiche Ursache gleiche Wirkung usw.; keine Kraft verschwindet von selbst. Strenge Kausalität gilt für das Geschehen in der Seele, also für die Wechselwirkung der geistigen Vorgänge in der Seele; ebenso wie das Verhältnis der Seele zum Leibe ein streng gesetzlich geregeltes ist. Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele ist im allgemeinen kein anderes, nicht leichter und nicht schwerer zu verstehen, als die Wechselwirkung der Atome untereinander. Der Leib ist nicht eine kontinuierliche Masse, sondern ein System von unzählbar vielen und verschiedenen realen Wesen, deren eins die Seele ist. Sie steht mit den Elementen gewisser Teile des Gehirns in so inniger Wechselwirkung, dafs ein gewisser Zustand bestimmter Gehirnelemente auch gewisse Zustände in der Seele auslösen mufs und umgekehrt. So besteht also ein Parallelismus zwischen geistigen und leiblichen Erscheinungen. Dieser Parallelismus ist aber nicht Identität.

Diesen substantiellen Seelenbegriff mag man Dualismus nennen, sofern Leib und Seele auch substantiell verschieden sind, nicht aber ist hier von einem Dualismus die Rede, sofern dieser jede Wechselwirkung zwischen Leib und Seele verwirft. Man mag diese Anschauung Monismus, nämlich methodischen Monismus nennen, weil hier Methode und Prinzip der Naturforschung auch auf die Seele angewandt wird, also beide Gebiete einer einheitlichen Methode unterworfen werden und eine einheitliche zusammenhängende Anschauung Geistiges und Leibliches umfafst. Aber der substantielle Seelenbegriff ist das Gegenteil des substantiellen oder numerischen Monismus, sofern dieser Eine Substanz als das Wesen und als die einheitliche Ursache aller Erscheinungen betrachtet. Für unsere Ansicht gilt in dieser Hinsicht nicht Monismus, sondern Pluralismus. Man mag unsere Anschauung auch Spiritualismus nennen, weil hiernach die Seele ein selbständiges Wesen ist, das auch abgesehen vom Leib seine Existenz hat und die einmal gewonnenen Zustände behält, und durch seine Tätigkeit auf die Bewegungen des Leibes einwirkt, aber sie ist nicht Spiritualismus, sofern dieser behauptet, der Leib sei seiner Substanz oder seiner Form nach das Werk der Seele. Darum ist auch die Seele in unserem Sinn nicht die Lebenskraft des Leibes, sie bekommt vielmehr ihre inneren Zustände und also ihr geistiges Leben erst durch Wechselwirkung mit dem lebendigen Leib, verliert aber ihr geistiges Leben nicht, wenn der Leib sein Leben verliert. Vielmehr läfst sich das Gesetz von der Erhaltung der Kraft auch auf die geistigen Kräfte, die inneren Zustände der Seele, anwenden in dem Sinne, dafs das Bestehen der geistigen Zustände nicht an die Bedingungen geknüpft ist, unter welchen es entstanden ist, dafs vielmehr der gewonnene Gedankenkreis auch den leiblichen Tod überdauert.

24. Unsterblichkeit. Darin besteht die persönliche Unsterblichkeit. Der religiöse Glaube daran ist zwar mit jeder Ansicht vom Wesen der Seele verträglich, wie die Geschichte der Religionen lehrt. Anders steht die Frage, mit welcher Ansicht von der Seele ist die Annahme einer persönlichen Unsterblichkeit wissenschaftlich verträglich? Und da kann nur geantwortet werden: allein mit dem substantiellen Seelenbegriff.

25. Geschichtliche Stellung der Psychologie Herbarts. Die Psychologie Herbarts steht zu den bis dahin vertretenen Behandlungen dieser Wissenschaft im Verhältnis teils des Gegensatzes teils der Anlehnung und Weiterführung. Dem von Des Cartes ausgehenden Idealismus stimmt sie zu in der Erkenntnis, dafs uns zunächst nur unser Ich mit seinen Gedanken, Gefühlen, Strebungen und Plänen gegeben ist, eine Aufsenwelt aber erst aus den eigenen Begriffen erschlossen werden kann und mufs. Mit Locke und der von ihm

ausgehenden sog. Associationsgsychologie löst Herbart den Geist auf in seine einfachsten Bestandteile, die sinnlichen Empfindungen. Alle höheren geistigen Gebilde werden betrachtet als Ergebnisse der Wechselwirkung der Vorstellungen untereinander. Darum verwirft Herbart mit Spinoza aber im Gegensatz zu Wolf und Kant die Seelenvermögen; sie sind ihm nur Abstraktionen aus der Zusammenfassung der einzelnen geistigen Tätigkeiten, also nicht die Realgründe des Seelenlebens. Mit Leibniz sieht Herbart die Seelen als Monaden, nämlich als qualitativ bestimmte, völlig einfache reale Wesen an. Während aber Leibniz die Qualität dieser Seelenmonaden in einer spontanen, ursachlosen Tätigkeit, nämlich in dem ununterbrochenen Vorstellen oder Denken bestehen läfst, ist nach Herbart die Seelentätigkeit nicht ursprünglich oder ursachlos, sondern ist bedingt durch die Wechselwirkung der Seele mit den Elementen des Leibes. Hingegen führte Herbart einen Gedanken weiter aus, auf welchen Leibniz wohl grofses Gewicht gelegt, den er selbst aber nicht weiter gesponnen hatte, nämlich den Gedanken der sog. kleinen Vorstellungen. Leibniz legte den Seelen eine unbestimmte Mannigfaltigkeit immanenter Tätigkeitsakte bei, von denen die späteren bedingt sind durch die früheren dergestalt, dafs die Ereignisse, die sich der inneren Wahrnehmung darbieten, Erzeugnisse aus der Zusammenwirkung einer unbestimmten Vielheit innerer Zustände und Tätigkeiten sind, die sich einzeln der inneren Wahrnehmung entziehen. Von diesem Gedanken liefs sich Herbart in seiner Psychologie leiten. Für die Psychologie ist J. G. Fichte durch die Behandlung des Ich als des nach ihm einzigen philosophischen Problems von bedeutsamen Folgen gewesen. Diese Folgen lagen aber für Herbart weder in dem Versuch Fichtes, alle Erscheinungen des Bewufstseins aus der absoluten, ursachlosen Produktivität das Ich abzuleiten, noch in der Art, wie die Schellingsche und Hegelsche Schule die überaus schwankende und nichts erklärende Analogie zwischen dem leiblichen Organismus und dem geistigen Leben benutzend die verschiedene Gestaltung des letzteren als eine Reihe von Momenten des in seinem immanenten Werden allmählich zu sich selbst kommenden Geistes darzustellen suchten. Der Begriff des Ich aus den Fichteschen Untersuchungen wurde vielmehr dadurch das Prinzip für die Umgestaltung der Psychologie durch Herbart, weil es galt, das Ich nicht als Anfang und Ursache der geistigen Entwicklung anzusehen, sondern als Erzeugnis oder Wirkung und also nach den Bedingungen derselben zu forschen. Nun ist sich das Ich jederzeit wohl einer gröfseren Anzahl von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen bewufst, aber die Anzahl der im Augenblick mir bewufsten Vorstellungen ist viel kleiner als die Anzahl der Vorstellungen, deren ich mir jetzt nicht bewufst bin, die jedoch Teile meines Bewufstseins gewesen sind und jederzeit nach und nach wieder werden können. Diese Tatsache der Enge des Bewufstseins und der wechselnden Bestandteile des Ich ward für Herbart ein Fingerzeig und Aufforderung, einmal nach den Gründen der Beharrung, ferner der Hemmung und der Wiedererweckung oder Reproduktion der Vorstellungen überhaupt ihrer Wechselwirkung zu forschen. Die neueren psychologischen Forschungen, die Bezug auf die Psychologie haben, bestätigen einmal den Satz, dafs in der Seele das Geschehen nach strengen Gesetzen vor sich geht, sowie auch den, dafs innere und äufsere Zustände einander genau entsprechen müssen.

Literatur: Vergl. den Artikel: Herbart und die Herbartianer.

Wansleben. O. Flügel.

Psychologie des Kindes
(Kinderforschung, Child-Study)

1. Einleitung. 2. Begriff. 3. Pädagogische Bedeutung. 4. Methoden und Quellen. 5. Geschichtliches.

1. Einleitung. Das 18. Jahrhundert wird bekanntlich das pädagogische genannt; für das 19. hat man mancherlei Namen in Vorschlag gebracht: das Jahrhundert der Naturwissenschaften, das Jahrhundert der Frau u. dergl. m., aber es scheint noch nicht weit, nicht übersichtlich genug hinter uns zu liegen, als dafs

eine Einigung möglich wäre. Das 20. Jahrhundert hingegen hat merkwürdigerweise gleich zu Anfang die Taufe erhalten. Eine schwedische Schriftstellerin, die sich hinter dem Decknamen Harald Gote verbirgt, hat in einem bei uns wenig bekannten Bühnenstücke von ihm als dem Jahrhundert des Kindes gesprochen, und von ihrer auch in Deutschland mehr als reichlich gelesenen Landsmännin Ellen Key ist dann im Dezember 1900 ein Buch erschienen, dessen Titel »Das Jahrhundert des Kindes« lautet und das in einer stark verbreiteten deutschen Ausgabe diese Benennung auch bei uns in Aufnahme gebracht hat, so dafs man jetzt in Zeitungen und Zeitschriften fortwährend auf das »Jahrhundert des Kindes« stöfst. Ob sich der Name völlig durchsetzen und erhalten wird, mufs dahingestellt bleiben; Tatsache ist nur, dafs er viel Zustimmung gefunden hat und findet. Die Ursache hierfür liegt offenbar zunächst in den überaus zahlreichen Veranstaltungen, die man namentlich gegen das Ende des vorigen und am Anfang des jetzigen Jahrhunderts zum Wohle des Kindes geschaffen oder doch eingeleitet hat; sie liegt aber auch in den mit jenen Veranstaltungen vielfach Hand in Hand gehenden und mit ihnen häufig in innigster Wechselwirkung stehenden Bemühungen um die Erforschung der Kindesnatur und der verschiedenen Kindesnaturen nach allen möglichen Richtungen und nach allen möglichen Beziehungen zur Aufsenwelt. Die Kinderforschung als Ganzes genommen ist aber weniger, wie manche wollen, eine einheitliche Wissenschaft, als vielmehr eine encyklopädische Vereinigung alles dessen, was auf das Kind irgendwie Bezug hat.

2. Begriff. Der umfassendste und für die Pädagogik entschieden wichtigste Teil der Kinderforschung (Paidologie, Child-Study), den man auch wohl — aber natürlich mit Unrecht — dem Ganzen gleichgesetzt hat, ist die Psychologie des Kindes. Unter ihr oder, wie man gegenwärtig fast allgemein, doch weniger gut sagt, unter der Kinderpsychologie pflegt man gleichzeitig zweierlei zu verstehen, was begrifflich auseinandergehalten werden sollte: erstens die Lehre von der seelischen Entwicklung, wie sie sich im Durchschnitt übereinstimmend vollzieht, und zweitens die Lehre von den Unterschieden in der seelischen Entwicklung und Natur der einzelnen Kinder. Es handelt sich also um die eigentliche Psychologie des Kindes und um die Psychologie der Kinder, um die Psychologie der Kindesnatur und um die Psychologie der verschiedenen Kindesnaturen.

Insofern die Psychologie des Kindes im allgemeinen entwicklungsgeschichtlichen Sinne einen Abschnitt des menschlichen Seelenlebens umfafst, kann man sie als eine Unterabteilung der allgemeinen Psychologie ansehen; insofern man sich ihrer aber etwa bedient, um einen auf anderem Wege vielleicht gar nicht oder doch nicht so gut zu erlangenden Einblick in das Wesen des menschlichen Seelenlebens zu gewinnen, hat man sie als eine besondere Methode der allgemeinen Psychologie bezeichnet.

Kommt der Psychologie des Kindes wirklich der Charakter einer Methode der Psychologie zu? Offenbar. Jede wissenschaftliche Beobachtung eines Gegenstandes, der, wie das Seelenleben, einer Entwicklung unterworfen ist, wird am besten da einsetzen, wo die Verhältnisse noch am einfachsten liegen, und alsdann der Entwicklung und Verwicklung folgen, also, kurz gesagt, genetisch zu Werke gehen. Nun sind zwar die Anfänge des menschlichen Seelenlebens, sobald sie sich der Beobachtung darbieten, keineswegs so einfach und klar, wie man früher wohl geglaubt hat und vielfach noch jetzt glaubt; immerhin bieten sie nicht die verwickelte und verwirrende Fülle, die der bereits auf der Höhe ihrer Entwicklung stehenden Seele eigen ist. Welchen Wert eine derartige Beobachtung für die psychologische Erkenntnis hat, sieht man besonders deutlich, wenn es sich um die Frage handelt, ob das Ich etwas Ursprüngliches, Angeborenes, oder aber etwas allmählich Gewordenes, ein Ergebnis der Entwicklung sei, und schon dies eine Beispiel mufs uns geneigt machen, Münsterberg zuzustimmen, wenn er sagt, die Kinderbeobachtung gewinne für die Psychologie beinahe die grundlegende Bedeutung, die die Embryologie für die Anatomie besitzt. Wie es für die Erforschung des Gehirns zwei Methoden gibt, die sich gegenseitig zur Überwachung dienen können, die entwicklungsgeschichtliche Methode Flechsigs

und die Degenerationsmethode Türks, so eröffnen sich auch zwei besondere Wege zur Erkenntnis des Seelenlebens: der eine ist der entwicklungsgeschichtliche, d. h. die Psychologie des Kindes, die andere folgt umgekehrt dem allmählichen Verfall, wie er in gewissen Fällen seelischer Erkrankung vor sich geht. Ob jede dieser Methoden für sich allein zum Ziele führen kann, oder ob es notwendig des Zusammenwirkens beider bedarf, ist hier und von mir natürlich nicht zu erörtern.

Es fragt sich nun zunächst, mit welchem Zeitpunkte das Studium der seelischen Entwicklung einzusetzen hat. Vielleicht ist das in gewissem Sinne schon vor der Geburt am Platze.

Ich denke dabei allerdings nicht an die Wirkungen einer sog. »vorgeburtlichen Erziehung«, die in phantasievollen Köpfen von jeher eine Rolle gespielt hat. Der französische Philosoph Malebranche behauptet im zweiten Buche der 1674 erschienenen Recherche de la verité, es gebe einen wunderbaren Zusammenhang zwischen dem Gehirn der Mutter und dem Gehirn des neugeborenen Kindes, einen Zusammenhang, aus dem die besonderen Dispositionen im Vorstellungsleben jedes einzelnen hervorgingen. In dem gleichen Gedankengange bewegt sich ein Franzose des 19. Jahrkunderts, de Frarière, der in seiner 1862 gedruckten Éducation antérieure die Ansicht vertritt, die Mutter habe mit dem, was sie während der Schwangerschaft denke und fühle, einen bestimmenden Einfluſs auf den künftigen Menschen. In einem 1876 auch in deutscher Sprache erschienenen Büchlein des Engländers Henry Wright »Über vorgeburtliche Erziehung« heiſst es von der Mutter als Prophetin wörtlich: »Das Schlagen ihres Herzens prophezeit das Schlagen des Kinderherzens in weiter, ferner Zukunft. In ihren eigenen Plänen und Absichten kann sie seine Gedanken Pläne und Absichten erkennen. Ihre Vorliebe und ihr Widerwille, ihre Liebe und ihr Haſs, ihre Sympathien und Antipathien sind nur eine sichere und unfehlbare Prophezeiung dessen, was ihr Kind einst lieben und hassen wird. Am Ende des 19. Jahrhunderts, 1899, hat der bekannte spiritistische Schriftsteller du Prel eine Schrift »Über vorgeburtliche Erziehung« veröffentlicht, die ähnliche Ansichten vertritt und von ihm sogar ausdrücklich als Beitrag zur Lösung der sozialen Frage bezeichnet wird.

Viel ernster zu nehmen sind die Untersuchungen des Embryo, wie sie von Kuſsmaul, Genzmer, Küstner, Preyer, u. a. angestellt wurden; indessen berechtigen sie doch nur zu sehr gewagten Vermutungen über etwa vor der Geburt schon vorhandenes seelisches Leben. Sicher wird man nur sagen können, daſs die Bedingungen, unter denen der Embryo entsteht und sich entwickelt, aus körperlichen Gründen für das spätere Seelenleben nicht belanglos sind, was praktisch wohl von groſser Bedeutung ist, wie auch allgemein anerkannt wird; einen Gegenstand der Psychologie aber darf man den Menschen im vorgeburtlichen Zustande, überdies auch in Rücksicht auf die Schwierigkeit einer etwaigen Beobachtung, bis jetzt mit Sicherheit nicht nennen; unbestritten wird er das erst mit der Geburt.

Es fragt sich ferner, bis zu welchem Endpunkte man von einer Psychologie des Kindes und der Kinder reden kann. Bei fast allen Forschern, denen wir planmäſsige Beobachtungen einzelner Kinder verdanken, spielen hinsichtlichtlich des Zeitumfangs äuſsere und zufällige Umstände eine gröſsere Rolle als wissenschaftliche Erwägungen. So haben wir beispielsweise Beobachtungen bis zum zweiten, zum dritten, zum vierten, zum siebenten, zum zehnten Jahre und darüber hinaus. Denkt man bei der Psychologie des Kindes an die seelische Entwicklung bis zur Reife, so muſs man natürlich weit über den Zeitraum hinausgehen, den man gewöhnlich das Kindesalter zu nennen pflegt, und als Endpunkt mit C. Stumpf etwa das 21. Lebensjahr ansehen. Die Kindheit erscheint dann gleichgesetzt mit der ganzen Entwicklungszeit. Im engern Sinne pflegt man unter dem Kindesalter den Zeitraum von der Geburt bis zum Eintritt der Pubertät zu verstehen und die weiteren Entwicklungsjahre als Jugendalter zu bezeichnen. Da es uns an einem Ausdrucke fehlt, der Kindes- und Jugendalter in sich vereinigte, so haben wir uns gewöhnt, in Anlehnung an den englischen Sprachgebrauch zur Kinderforschung, Kinderpsychologie (Child-

Study) auch die Erforschung des Jugendalters zu rechnen.

Will man innerhalb des gesamten Zeitraums bestimmte sachlich begründete Abschnitte machen, so dürfte es sich empfehlen, folgende Perioden zu unterscheiden: a) 1.—6. Lebensjahr, b) die Zeit vom 6. bis 12 Jahre, c) 12.—16. Lebensjahr und endlich d) die Zeit vom 16 bis etwa zum 21. Jahre. Der erste Zeitraum kennzeichnet sich als die in entwicklungsgeschichtlicher Hinsicht wichtigste Periode; beim zweiten handelt es sich, wie es scheint, weniger um eine Entwicklung im Sinne von Neubildung, als vielmehr im Ganzen um eine Erstarkung; der dritte umfafst die freilich im einzelnen noch wenig erforschten Wirkungen der mächtig eingreifenden Pubertätsentwicklung und der vierte die Ausreifung des Seelenlebens. Natürlich stehen die Grenzen dieser Perioden nicht unter allen Umständen fest, sondern ändern sich nach Rasse, Geschlecht, Erziehung und andern Umständen. Eine ähnliche Einteilung befürwortet Sikorsky; eine andere bietet Hartmann in dem Artikel »Alterstypen« des vorliegenden Werkes.

Die allgemeine Psychologie des Kindes, als besonderes Arbeitsgebiet gedacht, deckt sich, was wohl zu beachten ist, keineswegs mit der Psychologie des Kindes als einer psychologischen Untersuchungsmethode, und bei der (individuellen) Psychologie der verschiedenen Kindesnaturen ist es ebenso; desgleichen mufs die reine (theoretische) Psychologie des Kindes und der verschiedenen Kindesnaturen wohl unterschieden werden von der angewandten (praktischen) Psychologie in beiderlei Hinsicht, z. B. von der pädagogischen. Es ist das besondere Verdienst von Münsterberg und Benno Erdmann, auf eine derartige Scheidung der Begriffe gedrungen zu haben.

3. **Pädagogische Bedeutung.** Die Pädagogik entnimmt der allgemeinen und der individuellen Psychologie des Kindes das, was sie für ihre Zwecke braucht. Es wäre verkehrt, zu glauben, alles was für die theoretische Psychologie von Bedeutung sein mag, müsse es in gleichem Mafse oder überhaupt auch für die praktische, für die pädagogische, sein. Diese hat unter Umständen auch Untersuchungen anzustellen, deren Ergebnisse für die theoretische Psychologie völlig belanglos sind. So mögen die Bemühungen Hartmanns, Stanley Halls und anderer, den Vorstellungsbestand der Kinder beim Eintritt in die Schule statistisch festzustellen, von Münsterberg unter dem rein psychologischen Gesichtspunkte immerhin verspottet werden, denn es macht für die theoretische Psychologie in der Tat nicht das mindeste aus, wieviel Kinder einer Grundklasse z. B. diesen oder jenen Gegenstand schon gesehen haben; vom Standpunkte der Pädagogik aber wäre der Spott wenig angebracht, denn für den Lehrer ist es keineswegs unnütz, zu wissen, mit welchen apperzipierenden Vorstellungen er bei der Klasse bereits einigermafsen rechnen darf und mit welchen nicht. Man sieht an diesem Beispiele deutlich, dafs nicht nur Pädagogen vor unberechtigten Eingriffen in die Psychologie, sondern unter Umständen auch Psychologen vor Eingriffen in die Pädagogik zu warnen sind, wenn im allgemeinen auch die Psychologen, besonders wenn sie sich der angewandten Psychologie annehmen, den Pädagogen wohl gröfsere Dienste leisten können als umgekehrt.

Die Bewertung der Kindes- und Kinderpsychologie für die Pädadogik ergibt sich aus der allgemein anerkannten Forderung, dafs die Erziehung naturgemäfs sein müsse. Die wirkliche Naturgemäfsheit hat mit der bekannten Analogiespielerei bei Comenius nichts zu tun. Naturgemäfs ist die Erziehung, wenn sie unter steter Beachtung des von der Ethik bestimmten Zieles die natürliche Entwicklung des Kindes fördernd, unter Umständen auch hemmend oder in gewissem Sinne sogar heilend beeinflufst durch solche Mittel, die der jeweiligen Beschaffenheit und Lage des seelischen Lebens angemessen sind und daher in besonderem Grade den gewünschten Erfolg versprechen. Dazu reicht aber die Kenntnis der Gesetze des Seelenlebens beim Erwachsenen nicht aus; man bedarf auch der Einsicht in das Wachstum der Seele. Unter Abänderung eines bekannten Wortes von Herbart könnte man sagen: Erst müssen wir den Gang der seelischen Entwicklung genau kennen, bevor wir auch nur von einer einzigen pädagogischen Mafsnahme mit Sicherheit bestimmen können,

was recht gemacht und was verfehlt sei. Dieses Bedürfnis ist im allgemeinen längst anerkannt, und die üblichen pädagogischen Lehrbücher bieten daher in ihrem psychologischen Teile in der Regel auch einen kurzen Abrifs der seelischen Entwicklungsgeschichte des Kindes, allerdings in recht dürftiger und sehr summarischer Weise. Es erhebt sich aber auch die grofse Frage, ob es jemals gelingen wird, die Entwicklung des Kindes und mehr oder weniger individueller Kindertypen im einzelnen so vollständig aufzuweisen, dafs die Erziehung sie (worauf es doch ankäme) schrittweise begleiten oder, dafs sie, wie W. Stern es ausdrückt, entwicklungstreu sein könnte. Ich weifs zwar sehr wohl, dafs die Geschichte der Psychologie an mehr als einem Beispiele zeigt, wie mifslich es ist, dieser die Möglichkeit der Erreichung gewisser Ziele von vornherein abzusprechen, und habe früher betreffs des in Rede stehenden Gegenstandes selber grofse Hoffnungen gehegt, die aber im Laufe der Jahre etwas gesunken sind.

Überblicken wir, was die bisherigen Untersuchungen in entwicklungsgeschichtlicher Hinsicht geleistet haben, so finden wir den Ertrag der Hauptsache nach auf dem Gebiete des vor-schulpflichtigen Alters; wenigstens geht er nicht weit darüber hinaus. Ein blofser Zufall kann das kaum sein, da von seiten der Pädagogik die Forderung, mehr das schulpflichtige Alter ins Bereich der Untersuchungen zu ziehen, oft genug laut geworden ist. Der New-Yorker Kinderarzt Oppenheim hat zwar besonders nachdrücklich betont, dafs man sehr im Irrtum sei, wenn man das Kind nicht als ein Wesen eigener Art, sondern als einen kleinen Erwachsenen betrachte, aber auch er beschäftigt sich in entwicklungsgeschichtlicher Beziehung hauptsächlich mit der vor-schulpflichtigen Zeit und überdies weit mehr mit physiologischen als mit psychologischen Dingen. Nach dem, was wir über diese Periode bis jetzt wissen, darf man mit Bezug auf einen Teil der Pädagogik des Hauses und namentlich auf die Pädagogik des Kindergartens zwar Preyer recht geben, wenn er meint, ohne das Studium der Seelenentwicklung des kleinen Kindes könne die Erziehungs- und Unterrichtskunst auf einem festen Boden nicht begründet werden; man darf sogar zugeben, dafs sich die Untersuchungsergebnisse über das vor-schulpflichtige Kind in gewissem Sinne und in gewissem Mafse auch noch für das schulpflichtige Alter fruchtbar machen lassen; es würde aber doch um die Pädagogik übel bestellt sein, wenn sie lediglich auf die Psychologie angewiesen wäre, die nur der wissenschaftlicher Beobachtung des Kindes entstammt. Es ist mindestens als sehr verfrüht zu bezeichnen, wenn Ament meint, die Pädagogik müsse sich nach jahrhundertelangen Irrfahrten durch die psychologische Beobachtung des Kindes den Weg zum Ziele zeigen lassen. Das Wenige, was wir bis jetzt über die schulpflichtige Zeit an schätzenswertem entwicklungsgeschichtlichen Material besitzen — ich nenne nur Kerschensteiners Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, William Sterns und seiner Mitarbeiter Ergebnisse hinsichtlich der Psychologie der Aussage, sowie Meumanns und Binets Arbeiten über die Intelligenzprüfungen von Schulkindern, bedarf noch sehr der Vervollständigung und vor allem, wozu die Geschichte der Kinderforschung recht dringend mahnt, der Nachprüfung. Auch sollte man sich bei der pädagogischen Bewertung etwaiger Ergebnisse immer fragen, ob es sich wirklich um neu entdeckte Wahrheiten handelt, die der Pädagogik tatsächlich andere Bahnen anzuweisen vermögen, oder ob nicht vielmehr längst verbreitete und in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis übergegangene Anschauungen die immerhin wertvolle wissenschaftliche Bestätigung erfahren. Wenn beispielsweise Meumann auf mühsamem experimentellen Wege findet, dafs der Gang der Entwicklung des kindlichen Vorstellens »vom Denken in anschaulich konkreten Sachvorstellungen zum Denken in abstrakten Wortbedeutungen fortschreitet«, so läfst sich kaum behaupten, dafs hier der Pädagogik etwas Neues gesagt werde. In diesem Punkte wäre Psychologen und psychologisch gerichteten Ärzten bisweilen eine etwas gröfsere Behutsamkeit zu wünschen. Sie würden dann vielleicht in manchen Fällen finden, dafs auch auf pädagogischem Gebiete nicht so ganz leicht besondere Verdienste zu erwerben sind.

Damit soll natürlich keineswegs gesagt

sein, dafs für die Psychologen kein Verdienst mehr zu haben sei. Wenn z. B. Hartmann als Pädagog die Entwicklung während der Schulzeit (bis zum 15. Jahre) in vier Stufen teilt — 1. die Stufe der freien Entwicklungskraft und des kindlichen Vertrauens (7.—8. Lebensjahr), 2. die Stufe des mechanischen Gedächtnisses und der Unterordnung des Einzelwillens unter einen berechtigten Gesamtwillen (9.—10. Schuljahr), 3. die Stufe des aufstrebenden Verstandes und eines durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflufsten Verhaltens, 4. die Stufe des vorherrschenden Verstandes und eines durch die sittlichen Ideen bestimmten Handelns — so ist man versucht, darin zu viel Konstruiertes zu erblicken, als dafs man es für durchaus zulässig und ausreichend halten könnte. Mögen also die Psychologen ihre Arbeit immerhin fortsetzen. Möge es ihnen insbesondere gelingen, im Verein mit den Pädagogen endgültig eine Reihe von Fragen zu lösen, die für die Pädagogik zweifellos nicht ohne grofse Bedeutung sind: Vollzieht sich während der Schulzeit die Entwicklung oder Erstarkung der seelischen Fähigkeiten ganz allmählich, übergangsweise, oder geht sie, wenigstens soweit sie der Beobachtung zugängig ist, gleichsam sprungweise vor sich? Schreitet sie in allen Gebieten gleichmäfsig fort, oder bleiben gewisse Seiten zeitweilig zurück, während andere vorauseilen? Steigert sich die allgemeine Leistungsfähigkeit fortwährend mit den Jahren, oder gibt es in der Entwicklung gewisse Perioden, wo die Leistungsfähigkeit stehen bleibt oder gar zurückgeht?

Gröfsere Erfolge als in allgemeiner entwicklungsgeschichtlicher Hinsicht sind in mehr oder weniger individueller Beziehung für die Pädagogik zu verzeichnen und wohl auch noch zu erwarten. An der Entwicklungsgeschichte besonderer Kindertypen fehlt es zwar noch so gut wie ganz; wohl aber hat man eine Menge individueller Einzelzüge gefunden, die, obgleich sie der entwicklungsgeschichtlichen Verwertung noch harren, dennoch unsere Einsicht in das Wesen und die pädagogische Bedeutung der vielbetonten Individualität wesentlich erweitert und vertieft haben.

Um innerhalb des Normalen einen besondern Punkt zu erwähnen, sei an die sog. »Sinnestypen« (siehe den Artikel) erinnert, die zwar nicht, wie man vielfach annimmt, von der Kinderbeobachtung entdeckt, aber doch von ihr ebenfalls nachgewiesen und im einzelnen untersucht worden sind. Aufser den Zuständen, die auf dem Gebiete des Normalen liegen, kommen aber auch solche in Betracht, die mehr oder weniger abnorm, pathologisch sind. Man beginnt immer mehr einzusehen, dafs wir es bei der Erziehung in Schule und Haus durchaus nicht nur mit geistig völlig gesunden Kindern zu tun haben. Es ist zwar auch gesagt worden, bei den Kranken sei nicht der Erzieher, sondern der Arzt, hier der Nervenarzt, am Platze; die Pädagogik habe sich um pathologische Dinge nicht zu kümmern, wenn es sich nicht gerade um Heilerziehung in besondern Anstalten handle. Der Einwand mufs jedoch verstummen, wenn man bedenkt, in welch hohem Grade krankhafte Zustände körperlicher Natur bei der Erziehung bereits Berücksichtigung erfahren, die doch sicher für die Erziehung nicht wichtiger sind als die der Seele, wenn letztere sich auch — teils ihrer Natur gemäfs, teils weil der Blick der Erzieher dafür noch nicht genügend geschärft ist — weniger leicht bemerklich machen. Man darf darf sich auch nicht durch die Versicherungen mancher Ärzte, geistige Störungen kämen im Kindesalter verhältnismäfsig selten vor, zur Sorglosigkeit verleiten lassen, denn die zusammenfassenden Darstellungen von Moreau, Emminghaus und neuerdings besonders von Ziehen beweisen ganz deutlich, dafs auch unter den Kindern Fälle von ausgesprochen pathologischer Natur nur zu häufig sind, und noch häufiger finden sich gewisse Grenzzustände, die von Koch, freilich nicht ganz glücklich, als psychopathische Minderwertigkeiten bezeichnet werden. Es hat allerdings lange gedauert, bis die Pädagogik diesen Dingen ihre Aufmerksamkeit zugewandt hat. Als ich vor mehr denn fünfzehn Jahren in einer angesehenen pädagogischen Vereinigung auf sie hinwies und die Forderung stellte, dafs sich bis zu einem gewissen Grade auch der Pädagog mit ihnen vertraut zu machen habe, fand ich kaum etwas andres, als kühle Ablehnung. Ludwig Strümpell,

der doch sonst dem, was wir heute Kinderforschung nennen, nicht fern stand, glaubte noch in seiner Pädagogischen Pathologie, die 1890 zum erstenmal erschien, die Pädagogik von der Psychiatrie streng abgrenzen zu dürfen, und verliefs diesen Standpunkt erst, nachdem Koch sein Werk über die phychopathischen Minderwertigkeiten veröffentlicht hatte. Sogar Anstalten wie Rettungshäuser, die doch gewifs Veranlassung gehabt hätten, sich um psychiatrische Dinge zu kümmern, machten sich lange Zeit hindurch darum nicht die mindeste Sorge.

Das ist nun neuerdings etwas anders geworden. Besonders mag hervorgehoben werden, dafs meine oben erwähnte und erneut in meiner Schrift »Geistesstörungen in der Schule« (Wiesbaden 1891) ausgesprochene Forderung, den angehenden Lehrern auch den Blick für psychopathische Dinge zu schärfen, in den neuen Bestimmungen für die Lehrerbildung in Preufsen Ausdruck gefunden hat. Es bleibt nur noch zu wünschen, dafs die Sache in den Seminaren nun auch richtig angefafst wird. Dafs dies bereits geschehe, davon bin ich leider nicht ohne weiteres überzeugt, denn es sind mir wiederholt neuere psychologische Leitfäden zu Gesicht gekommen, in denen das Pathologische, wenn es überhaupt berücksichtigt wird, wie ein Fremdkörper lagert, anstatt mit den normalen Erscheinungen des Seelenlebens in sachgemäfser Verbindung zu stehen. Möchte das bald anders werden.

Je mehr die Kenntnis psychologischer Erscheinungen des Kindes- und Jugendalters fortschreitet und sich ausbreitet, um so richtiger wird man in pädagogischer Beziehung manche Dinge beurteilen, die nicht selten völlig verkannt werden. Wenn irgendwo Jugendliche sich grobe Ausschreitungen oder, was leider auch nicht selten ist, schaudererregende Verbrechen zu schulden kommen lassen, so ist die politische Parteipresse nur zu leicht bei der Hand, solche Dinge für ihre Zwecke auszubeuten. Darunter haben Schulen und Erziehungsanstalten aller Art zu leiden. Es ist bekannt, dafs konservative Blätter, wenn ihnen der Fall nicht gar zu unbequem liegt, gern von den Früchten einer entchristlichten Erziehung reden, und andrerseits sind liberale Zeitungen schnell mit der Verurteilung bei der Hand, wenn in streng religiös geleiteten Rettungshäusern und ähnlichen Anstalten die Erfolge der guten Absicht nicht entsprechen. Vor derartigen Mifserfolgen ist aber kein Erziehungssystem und keine Anstalt völlig sicher, und was insbesondere die Rettungshäuser betrifft, so tut man ihnen bitter unrecht, wenn man nicht in Betracht zieht, dafs sie vielleicht in 75 Fällen vom Hundert mit seelisch krankhaft veranlagten Individuen zu tun haben, und ihnen nicht herzlich dankbar ist, wenn sie auch nur wenige retten, die ohne sie eine Geifsel der Gesellschaft werden würden. Auch wenn an gewissen Lehranstalten auffallende Dinge vorkommen, wird man bei bei einiger Sachkenntnis nicht gleich die Schuld allein auf die Leitung und die Lehrer schieben, sondern sich erst fragen, ob es sich in solchen Fällen nicht um Sammelpunkte für psychopathisch veranlagte Individuen handelt, die aus Standes- und anderen Rücksichten dem üblichen Schulregime unterworfen werden und nicht selten dabei zu Grunde gehen. Das überaus traurige Kapitel der Schülerselbstmorde und die je nach den Lesern stark unterschiedliche Wirkung mancher Jugendlektüre sind ohne die Hilfe der Psychiatrie zum weitaus gröfsten Teile nicht gar nicht zu verstehen.

Kann uns aber auch das Studium des Kindes- und Jugendalters nach der normalen und nicht normalen Seite vieles lehren, was für die Pädagogik verwendbar ist, so darf man doch die Bedeutung der Kindes- und Kinderpsychologie nicht dahin übertreiben, als vermöge sie aus sich selbst heraus das Ziel für die Erziehung zu bestimmen. Das ist ganz besonders zu betonen, weil es nicht nur zu den Zeiten Kestners »pädagogische Männlein« gegeben hat, die dauernd zu den Kindern niederkauerten, anstatt sie zu sich emporzuziehen, die nur auf die Individualität horchten und am liebsten alles hätten wild wachsen lassen. Erziehung bedeutet, ganz allgemein ausgedrückt und richtig verstanden, Anpassung an die Gesellschaft, nicht unbehindertes Sichausleben, und daher wird es bei aller tunlichen Berücksichtigung der Individualität doch niemals völlig an Druck fehlen, auch wahrscheinlich niemals an

Klagen über diesen Druck, und die Klagen werden natürlich am lebhaftesten und beweglichsten von solchen geäufsert werden, die sich in ihrer Jugend infolge besonderer, vielleicht gar pathologischer Veranlagung schlecht anpassen konnten. Unter diesem Gesichtspunkte müssen auch gewisse Erziehungsromane beurteilt werden, zu deren tieferem Verständnis eine Möbiussche Pathographie über ihre Verfasser entschieden von Nutzen sein dürfte.

4. **Methoden und Quellen.** Die Psychologie des Kindesalters hat es mit der Ermittelung und Beschreibung von Tatsachen und mit deren gesetzmäfsiger Verknüpfung zu tun. Es fragt sich aber, ob sie dabei, wie z. B. Sigismund wollte, lediglich induktiv verfahren kann, oder ob sie genötigt ist, unter Zuhilfenahme allgemeiner Voraussetzungen zugleich deduktiv vorzugehen, wie es besonders Mark Baldwin befürwortet hat. Nach den überaus vorsichtigen Erörterungen, die u. a. schon Volkmann v. Volkmar über die Methoden der Psychologie angestellt hat, kann das deduktive Moment nicht völlig entbehrt werden, und dazu stimmt es, dafs die bisherigen Forscher auf unserm Gebiete, soweit sie nicht bei der blofsen Aufzählung und äufserlichen Beschreibung von Tatsachen stehen bleiben, sondern nach durchgreifenden Erklärungen und Gesetzen suchen, der Deduktion nicht völlig entraten konnten, ihr vielmehr oft ohne Wissen und Willen anheimgefallen sind. Besonders mufs der Umstand hervorgehoben werden, dafs wir da, wo die Deduktion geflissentlich gemieden wird, einer gewissen Plan- und Ziellosigkeit begegnen, die zu einer wirklichen Erweiterung und Vertiefung unserer psychologischen Erkenntnis kaum führen kann. Allerdings mufs daran festgehalten werden, dafs die Psychologie des Kindes von den Erfahrungstatsachen ausgehe, wie die Naturwissenschaft es tut, und wie es beispielsweise unter den Herbartianern schon Drobisch auch auf dem Gebiete der Psychologie versucht hat. Auf dem Boden dieser Erfahrung hat sie sich durch Abstraktion, die von dem Einflusse spekulativer Voraussetzungen schwerlich ganz frei zu halten ist, zur Theorie zu erheben, die sich durch ihre Fruchtbarkeit rechtfertigen mufs, insofern sie neu auftauchende oder bereits bekannte, aber nicht genügend gewürdigte Tatsachen in ihrer Bedeutung richtig zu erkennen und an die rechte Stelle zu setzen vermag, auch der Forschung neue Aufgaben stellen und unter Umständen neue Bahnen weisen kann. Es steht nichts im Wege, die so gedachte Verbindung von Induktion und Deduktion auf unserm Gebiete als naturwissenschaftliche Methode zu bezeichnen, wie grofs im übrigen auch der Unterschied zwischen Psychologie und Naturwissenschaft sein mag.

Bei der Frage, aus welchen Quellen die Beobachtung zu schöpfen habe, ist zunächst zu prüfen, wie weit eine Hauptquelle aller Psychologie, die Selbstbeobachtung in Betracht kommen kann. Sehen wir von dem allerdings nicht zu unterschätzenden Umstande ab, dafs die Selbstbeobachtung, mag sie im übrigen auch noch so unzulänglich sein, dennoch die wichtigste, ja die alleinige Grundlage für unser psychologisches Verständnis ist, so kommt ihr in entwicklungsgeschichtlicher Hinsicht eine hervorragende Bedeutung nicht zu. Die Selbstbeobachtung auf unserm Gebiete, als Quelle und zugleich als Methode gedacht, besteht in der Rückerinnerung des Beobachters an die eigene Kindheit und Jugend. Ihre Mängel liegen auf der Hand. Zunächst greift sie, wie namentlich auch die Untersuchungen Henris festgestellt haben, nicht über das dritte Lebensjahr zurück, vermag uns also über einen beträchtlichen und sehr wichtigen Lebensabschnitte überhaupt nichts zu sagen; ferner ist sie nicht vollständig innerhalb des Gebietes, dafs sie der Zeit nach beherrschen könnte, und weiter erscheint sie aus Gründen, die in die Psychologie der Aussage gehören, nicht einmal völlig treu in dem, was sie wirklich aufbewahrt, nicht einmal hinsichtlich der seelischen Inhalte und Erlebnisse, geschweige denn betreffs der seelischen Vorgänge, auf die es doch in erster Linie ankommt, die sich aber ihrer Natur nach der Rückerinnerung fast ganz entziehen.

Die Rückerinnerung an die eigene Kindheit des Beobachters kann man unter Anlehnung an Erdmann und Stumpf als die subjektive Methode (auch Quelle) bezeichnen, während man, hierin von Erdmann und Stumpf abweichend, sämtliche Arten der Beobachtung an andern unter der Benennung

»objektive Methoden« (auch Quellen) zusammenfassen darf.

Der subjektiven Methode am nächsten steht unter den objektiven die Verwertung von Selbstbiographien anderer. Gegen dieses Verfahren erheben sich die gleichen Bedenken wie gegen die subjektive Methode, ja sie erscheinen noch gesteigert und vermehrt. Vielfach haben wir es auch hier offenkundig mit trügerischen Kindheitserinnerungen zu tun, die, wie schon Volkmann v. Volkmar gesagt hat, durch eine idealisierende Metamorphose den Verfasser getäuscht haben (Bogumil Goltz' Buch der Kindheit; Otto Ernsts Asmus Semper, den man ja auch wohl einigermaſsen zu den Selbstbiographien rechnen darf); vielfach begegnet uns der Einfluſs des Alters in der entgegengesetzten Weise (Augustins Bekenntnisse); bisweilen handelt es sich um rätselhafte Naturen, deren Mitteilungen mit doppelter Vorsicht aufzunehmen sind (Maria Baschkirtseff), und nur selten erlangen wir Material, das als wertvoll gelten muſs, weil es auf andere Weise nur schwer oder gar nicht beschafft werden kann (Erinnerungen Blindgeborener und Helen Kellers, Verwahrloster wie Kaspar Hauser, usw.). Es ist ferner zu beachten, daſs wir solche Erinnerungen nicht unmittelbar dem eigenen Innern entnehmen, sondern sie erst deuten müssen; auſserdem wird in den Selbstbiographien nicht selten absichtlich manches verschwiegen oder unrichtig dargestellt, was richtig zu wissen vielleicht von Bedeutung wäre. Immerhin wäre es, wie auch schon angedeutet, nicht rätlich, die Verwertung selbstbiographischen Materials ganz von der Hand zu weisen. Benno Erdmann meint zwar, selbst für die angewandte Kinderpsychologie lieferten die Selbstbiographien kaum jemals Tatsachen, die die Formen und Stufen der individuellen Entwicklung wissenschaftlich bestimmen lieſsen; doch darf demgegenüber wenigstens in pathologischer Hinsicht wohl auf Rousseaus Bekenntnisse (Einfluſs der körperlichen Züchtigung durch die Lambercier) verwiesen werden.

Gering ist auch die Bedeutung künstlerischer literarischer Schöpfungen für unser Gebiet. Man braucht zwar nur an Shakespeare zu denken, um zuzugeben, daſs der Dichter ein »Seelenkündiger« sein kann, aber für die Kinderwelt hat sich ein Shakespeare bis jetzt nicht gefunden. Wir haben nur einen Frank Wedekind, der das Pubertätsalter dramatisch behandelt hat (Frühlings Erwachen) und eine Anzahl Erziehungsromane, in denen Wahrheit und Dichtung (oder Tendenz) schwer auseinander zu halten sind. Indessen darf auch solchen Literaturwerken nicht jeder Wert für die Kinderforschung abgesprochen werden; über das Kindheits- und noch mehr über Jugendalter ihrer Verfasser können sie uns unter Umständen einiges lehren, das, wenn auch nicht zur Begründung der Psychologie des Kindes, so doch zur Bekräftigung dessen dienen kann, was auf dem Wege der Beobachtung im engeren Sinne gefunden wird.

Diese Beobachtung im engeren Sinne kann sich unter natürlichen und unter künstlichen Bedingungen vollziehen. Ersteres geschieht dann, wenn man, wie in musterhafter Weise Berthold Sigismund, sein Augenmerk auf das richtet, was das Kind unter den gewöhnlichen Verhältnissen frei aus sich heraus zeigt und tut; letzteres, wenn man in planmäſsiger Weise besondere Veranstaltungen trifft, um gewisse Rückäuſserungen zu beobachten. Was hier als Beobachtung unter natürlichen Bedingungen bezeichnet wird, nennt Erdmann die direkte Methode unter den objektiven Verfahrungsweisen, während die Beobachtung unter künstlichen Bedingungen bei ihm die indirekte, d. h. experimentelle Methode heiſst. Es dürfte sich jedoch eher empfehlen, die Bezeichnung »direkte Methode« auf die Beobachtung anderer unter natürlichen und unter künstlichen Bedingungen anzuwenden, der Verwertung von Rückerinnerungen anderer aber die Benennung indirekte Methode vorzubehalten.

Die bisher erwähnten Methoden wären dann: 1. die subjektive Methode (Rückerinnerung des Beobachters an die eigene Kindheit); 2. objektive Methoden, und zwar a) indirektes Verfahren, d. i. Verwertung von Rückerinnerungen anderer (Selbstbiographien usw.), b) direktes Verfahren, Beobachtung im engeren Sinn, und zwar unter natürlichen, wie unter künstlichen Bedingungen (experimentelle Methode).

Obwohl die Beobachtung unter natürlichen Bedingungen die älteste Form ist

und noch heute von namhaften Kinderpsychologen, wie E. H. Russel, als die einzig empfehlenswerte bezeichnet wird, so darf man doch bei aller Anerkennung ihres Wertes nicht übersehen, dafs sie, auch wenn sie planmäfsig betrieben wird, Gefahr läuft, an manchem vorbeizugehen, zu dem die experimentelle Beobachtung hinzuleiten vermag, und manches höchst unsicher festzustellen, bei dem der Versuch eine, wenn auch keineswegs vollkommene, so doch immerhin gröfsere Sicherheit bietet. Das zeigen schon einige Beispiele, die zur Kennzeichnung der experimentellen Methode angeführt werden mögen. Kufsmaul prüfte mittelst bitterer und süfser Stoffe den Geschmack bei Neugeborenen, Kroner suchte mittels schlecht riechender Substanzen festzustellen, ob das Kind bereits am ersten Tage seines Lebens Geruchseindrücken zugänglich sei; Binet veranlafste ein Kind innerhalb zwei Jahren durch zweckmäfsig gewählte Fragen fünfmal zu urwüchsigen Begriffsbestimmungen, um den Fortschritt zu finden; Anfosso und P. v. Gyzicki suchten durch Aufsatzfragen, die sie an zahlreiche Kinder verschiedenen Alters richteten, den durchschnittlichen Fortschritt in der ethischen Entwicklung zu ergründen, und William Stern veranstaltete scharfsinnige und überaus dankenswerte Versuche betreffs der Zuverlässigkeit von Kinderaussagen.

Freilich hat die experimentelle Methode auch ihre Grenzen. Den unbedingten pädagogischen Gegnern des Experiments darf zwar vorgehalten werden, dafs auch der Unterricht unpsychologisch gerichteter Lehrer den Namen eines mehr oder weniger schädlichen Experiments verdient; aber von Münsterberg u. a. ist nicht ohne Grund darauf hingewiesen worden, dafs die körperliche und geistige Entwicklung des Versuchsobjekts leicht Schaden leiden könne; es frage sich, ob nicht schon die häufige Wiederholung eines Reizes das kindliche Nervensystem nicht mehr angreife, als der Experimentator zu verantworten vermöge; jedenfalls aber seien theoretisch naheliegende Versuche, bei denen etwa ein künstlicher Defekt im Geistesleben hergestellt oder bei denen heftige Gemütsbewegungen erregt werden, praktisch unbedingt ausgeschlossen. Hier müssen wir uns mit der Beobachtung von Fällen zufrieden geben, in denen die Natur für uns experimentiert. Wie also die seelische Vivisektion der Kinder unter allen Umständen ausgeschlossen bleiben mufs, so gilt es auch noch nach einer andern Richtung auf der Hut zu sein. Münsterberg hat gewifs recht darin, dafs sich das Kind zu manchen Versuchen wegen seiner Unbefangenheit und der mangelnden Selbstbeherrschung besser eigne als der Erwachsene; aber es liegt doch auch die Gefahr vor, dafs das Kind genötigt wird, gerade das zu tun oder zu sagen, was man gerne sehen oder hören will, und dafs somit das Ergebnis kein echtes wird. Bei aller Vorsicht in der Handhabung der Methode wird sich daher der Experimentator, wo es irgend angängig ist, nach einer Kontrolle durch die einfache Beobachtung umsehen müssen. Nehmen wir noch den Umstand hinzu, dafs auch die experimentelle Methode allein das mannigfaltige Seelenleben des Kindes — bis jetzt wenigstens — nicht zu beherrschen vermag, so ist klar, dafs nur eine Verbindung beider Verfahrungsweisen — der einfachen Beobachtung und des Versuchs — wie sich ihrer besonders Preyer bedient hat, zum Ziele führen kann, soweit es überhaupt zu erreichen ist.

Übrigens darf nicht aufser acht gelassen werden, dafs das streng wissenschaftliche psychologische Experiment eine bedeutende fachliche Schulung erfordert, die der Pädagog nur in seltenen Fällen besitzt; auf der andern Seite dürfen aber auch die Psychologen nicht übersehen, dafs ihre Versuche gerade durch das von ihrem Fachstandpunkte Bestreben, alle möglichen Fehlerquellen auszuschliefsen, sich von derjenigen Wirklichkeit, mit der es der Pädagog zu tun hat, allzu leicht entfernen und dann nur in sehr beschränktem Mafse das zu liefern vermögen, was für die pädagogische Tätigkeit verwertbar ist. Auch für das, was man neuerdings »experimentelle Pädagogik« nennt, liegt hier eine Klippe, die nur mit gröfster Vorsicht umschifft werden kann, und wenn einer ihrer Hauptvertreter, Lay, gar hofft, die experimentelle Pädagogik werde dem Pädagogen der Zukunft die Sicherheit verleihen, wie sie der Techniker bei der Aufführung eines Bauwerkes besitzen soll, so heifst das, die Schwierigkeiten auf psychologischem und auf pädagogischem Gebiete in gleicher Weise gründlich verkennen.

Wenn sich die Beobachtung, mag sie sich nun unter natürlichen oder unter künstlichen Bedingungen oder in beiderlei Gestalt vollziehen, auf ein einzelnes Kind erstreckt und dessen Entwicklung fortlaufend zu ermitteln sucht, so kann man das die (objektive) biographische Methode nennen. Da diese in jedem Falle nur Ergebnisse hinsichtlich des Individuums haben kann, so muſs, um zu allgemeingültigen Resultaten zu gelangen, vergleichend verfahren werden. Die vergleichende Methode hält die auf dem biographischen Wege ermittelten Entwicklungsreihen oder auch an verschiedenen Kindern gefundenen Einzelzüge nebeneinander und verwertet dabei unter Umständen auch Material aus der Tier- und Völkerpsychologie. Als eine Unterabteilung der vergleichenden Methode darf die statistische angesehen werden, die an einer Anzahl Kinder gleichzeitig Untersuchungen anstellt oder anstellen läſst und das erlangte Material verarbeitet. Eine besondere Form des statistischen Verfahrens ist die viel getadelte Fragebogenmethode, die, von Stanley Hall begründet, namentlich in Amerika Verwendung findet und, wenngleich in bescheidenerm Umfange, auch bei uns Eingang gefunden hat. Auſser der Unsicherheit, die aller Statistik anhaftet, kommt hier noch die Unzuverlässigkeit des von den einzelnen Beobachtern gelieferten Materials in Betracht. Scharf verurteilt hat man auch die bisweilen ganz sinnlose Fragestellung; doch ist eine solche natürlich kein wesentlicher Bestandteil der Fragebogenmethode und hat diese noch mehr in Verruf gebracht, als sie es ihrer Natur nach verdient.

5. **Geschichtliches**. Obwohl in gewisser Hinsicht die Beobachtung des Kindes so alt ist wie die Erziehung, so reicht sie doch in dem Sinne, wie sie hier verstanden wird, keineswegs weit zurück. In der ersten Auflage des vorliegenden Werkes bezeichnete ich den Marburger Professor der Philosophie Dietrich Tiedemann als den Begründer der Psychologie des Kindes. Mittlerweile haben nun allerdings Fritzsch und besonders Ament den Nachweis erbracht, daſs Tiedemann in seiner Zeit weder der einzige, noch überhaupt der erste war, der für die Kinderseelenkunde Interesse zeigte. Ament glaubt sogar von einer ersten Blüteperiode unseres Gebietes reden zu dürfen, die mit den Philanthropen begonnen und etwa mit dem Jahre 1830 geendet habe. Mag nun auch Tiedemann, wie Ament vermutet, von den Philanthropen abhängig sein, so bleibt einstweilen doch bestehen, daſs niemand vorher oder gleichzeitig eine Arbeit geleistet hat, die der seinen nach Wert und Wirkung ebenbürtig wäre. Es liegt somit bis auf weiteres kein Grund vor, Tiedemann nicht als den eigentlichen Begründer der Kinderseelenkunde gelten zu lassen. Im Jahre 1787 veröffentlichte er in den »Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit und Kunst« unter der Überschrift »Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern« zum erstenmal fortlaufende genaue Aufzeichnungen die aber merkwürdigerweise auch in Deutschland zunächst fast unbekannt blieben und erst dann gröſsere Beachtung fanden, als Michelan sie 1863 im Journal général de l'instruction publique in französischer Übersetzung veröffentlichte und Bernard Perez sie 1881 in seinem Büchlein »Thierry Tiedemann et la psychologie de l'enfant« gekürzt einem gröſseren Leserkreise vorlegte. Auf diesem Wege sind die Tiedemannschen Aufzeichnungen offenbar auch zur Kenntnis Preyers gekommen, der von ihnen bezeichnenderweise als von »Tiedemanns Memoiren« redet. Eine deutsche Sonderausgabe wurde erst von mir veranstaltet (Altenburg 1897).

Nach Tiedemann trat wenigstens insofern eine lange Pause ein, als besonders bemerkenswerte Arbeiten nicht erschienen. Erst im Jahre 1851 veröffentlichte der Wiener Arzt J. E. Löbisch seine »Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes«, die indessen keine fortlaufenden Beobachtungen enthält, sondern eine übrigens noch heute durchaus lesenswerte vergleichende Gesamtdarstellung bietet. Dann folgte 1856 Berthold Sigismund, der in seinem bekannten Büchlein »Kind und Welt«, ohne an irgend welche Vorgänger anzuknüpfen, das biographische Verfahren Tiedemanns wiederum aufnahm. Sigismund war nicht etwa durch Tiedemann, sondern durch seinen Vater angeregt worden, der einzelne Beobachtungen über die Geschwister niedergeschrieben hatte, und richtete seine Aufmerksamkeit zunächst auf Kinder, mit denen

er in seiner Tätigkeit als Arzt in Berührung kam. Nachdem er infolge niederdrückender Erfahrungen schliefslich Gymnasiallehrer in Rudolstadt geworden war, beobachtete er seinen Sohn und zeichnete jede Tatsache nach der Zeitfolge auf. »Da ich aber«, so sagt er im Vorworte, »die Ergebnisse dieser biographischen Aufzeichnungen überblickte und mit den an andern Kindern gemachten Beobachtungen verglich, bemerkte ich in dem zeitlichen Auftreten und der Art und Weise des Eintritts gewisser Tätigkeiten eine so wesentliche Verschiedenheit, dafs zu ihrer Erklärung eine gröfsere Anzahl genauer Beobachtungen nötig erschien, um die Regel jener Ausnahmen zu erkennen. Ich beschlofs deshalb, die Resultate meiner Beobachtungen zusammenzustellen und dieselben in Abschriften an mehrere sinnige Mütter zu verteilen, um durch sie eine Sammlung methodischer Kinderbiographien zu erhalten, aus welchen sich dann durch Induktion diejenigen Gesetze ableiten liefsen, über welche ich in Büchern vergebens Belehrung gesucht hatte. Freunde, denen ich die kleine Abhandlung mitteilte, rieten zur Veröffentlichung, da ich vielleicht solche Mitbeobachter auch in weitern Kreisen finden würde«. So entstand das besonders in sprachlicher Beziehung an guten Beobachtungen reiche, feinsinnige und in fast klassischer Form geschriebene Büchlein »Kind und Welt«, für das der Verfasser, wie es scheint — das Vorwort ist bereits vom Neujahrstage 1855 — nur schwer einen Verleger finden konnte und das dann die Reise um die Welt zurücklegen mufste, bevor es nach fast fünfzig Jahren in einer von mir besorgten Ausgabe (Braunschweig 1897) ein neues Gewand erhalten hat. Später sind von Markscheffel in seiner Ausgabe der pädagogischen Schriften Sigismunds noch einzelne Aufsätze gesammelt worden, die als Erzänzungen zu »Kind und Welt« dienen können.

Mit dem Büchlein von Löbisch ist der Anlage nach die Schrift des Münchener Arztes Hermann Heyfelder verwandt, die 1857 in erster und bereits im folgenden Jahre in zweiter Auflage erschien. Der Untertitel »Ein Beitrag zur Anthropologie und Psychologie« weist darauf hin, dafs der Verfasser besonders weitreichende Beziehungen im Auge hatte, und der Inhalt des Büchleins entspricht dem. Im Jahre 1859 veröffentlichte wieder ein Arzt, Professor Kufsmaul, einen Beitrag zur Psychologie des Kindes »Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen«.

Nach einem längern, wenig fruchtbaren Zeitraum entstanden unter dem Einflusse der naturwissenschaftlichen Entwicklungslehre Fritz Schulzes bedeutsames Schriftchen »Die Sprache des Kindes« (Leipzig 1880) und Preyers einflufsreiches Werk, »Die Seele des Kindes« (Leipzig 1882). Hatten sich Tiedemann und Sigismund auf die einfache Beobachtung eines Kindes beschränkt, so verband Preyer mit dieser die experimentelle, und unter Hinzunahme fremden Beobachtungsmaterials mit der biographischen Methode die vergleichende.

Wie viel man auch — mit welchem Recht, bleibe dahingestellt — im Laufe der Zeit an Preyers Werk ausgesetzt hat, so steht doch unbestreitbar fest, dafs von ihm der wirksamste Anstofs zur Wiederbelebung und Förderung der Kinderseelenkunde ausgegangen ist. Gleichwohl hat sich die anregende Wirkung in Deutschland noch nicht sofort in gröfserem Umfange geltend gemacht. Das geschah erst unter dem Einflusse Nordamerikas, etwa um das Jahr 1895, vor allem bei den Pädagogen.

Fragen wir nach den innern Ursachen, die der Wiederbelebung des kinderpsychologischen Studiums zu Grunde liegen, so müssen wir Benno Erdmann darin recht geben, dafs sie nicht als späte Frucht einer bestimmten psychologisch-pädagogischen Richtung, etwa derjenigen Herbarts, anzusehen sei. Wenn er aber sagt: »Die Schule Herbarts, längst in der Tiefe erstarrt, hat sich bis auf wenige Ausnahmen diesen Bestrebungen gegenüber teils gleichgültig, teils ablehnend verhalten«, so entspricht das doch nicht ganz den Tatsachen. Es darf vielmehr hervorgehoben werden, dafs es keine andere pädagogische Richtung gröfseren Zuschnittes gibt, die so frühzeitig das Material der Kinderseelenkunde zu schätzen wufste, wie eben die Herbartische es getan hat, und zwar lange vor dem Jahre 1895. Ziller, dem man gewöhnlich die Erstarrung der pädagogischen Schule Herbarts am meisten zur Last legt, hat — lange vor Preyer — in seinen »Vorlesungen über

allgemeine Pädagogik« den Wert der Sigismundschen Beobachtungen aufs wärmste anerkannt und, wie namentlich die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik beweisen, andere zum Studium, sowie zur Fortsetzung solcher Beobachtungen nicht ohne Erfolg angeregt. Ludwig Strümpell, der Verfasser der Pädagogischen Pathologie, veröffentlichte bereits 1880 Notizen über die geistige Entwicklung eines Kindes in den ersten zwei Lebensjahren, und auch K. V. Stoy ist nicht untätig geblieben. Die Schule Herbarts hat insbesondere nicht nur, wie Ament meint, die Analyse des Vorstellungskreises in Aufnahme gebracht, sondern auch die Führung der Individualitätenlisten, wie noch kürzlich Eduard Martinak ausdrücklich anerkannt hat.

Immerhin ist soviel zuzugeben, dafs der Schule Herbarts im ganzen eine führende Rolle in der neueren Bewegung nicht zugefallen ist, und das läfst sich leicht verstehen. Ihr reiches und wohlgeordnetes pädagogisches Besitztum, in dem sie andern Richtungen weit vorausgeeilt war, bewahrte sie wenigstens vor der Überschätzung dessen, was von der Kinderforschung für die Fortbildung der Pädagogik versprochen wurde, und wenn sie etwas zuviel Zurückhaltung geübt hat, so mufs doch auch gesagt werden, dafs sie bis jetzt von allen Richtungen am wenigsten aus der neueren Bewegung hat lernen können. Erdmann erblickt die Ursachen der neueren Entwicklung in einem praktischen und einem theoretischen Bedürfnis: in einem praktischen, insofern man sich genötigt sieht, gegen die Überspannung und Überreizung zu kämpfen, denen das Kind der Gegenwart durch die Umwelt ausgesetzt ist, sowie gegen die Überspannung der Ansprüche in den Schulen; in einem theoretischen, das eine Neubegründung der pädagogischen Theorien auf Grund der zeitgenössischen Entwicklung der Psychologie fordert. Das praktische Bedürfnis und die Bemühungen in dieser Hinsicht sind der Schule Herbarts nie fremd gewesen, und was das theoretische betrifft, so darf sie es ruhig abwarten, ob die neuere Psychologie wirklich im stande sein wird, zu einer Neubegründung der Pädagogik die Vorbedingungen zu liefern; sagt doch Erdmann selbst, die neuere Psychologie habe bis jetzt Hoffnungen mehr erweckt als erfüllt.

Die Erscheinungen auf dem Gebiete der Psychologie des Kindes sind seit dem Jahre 1895 so überaus zahlreich und mannigfaltig geworden, dafs ich hier davon absehen möchte, sie geschichtlich zu verfolgen. Ich darf das um so mehr, als Ament in zwangloser Folge Übersichten über die »Fortschritte der Kinderseelenkunde« (von 1895 ab) herausgibt, die aufserordentlich sorgfältig gearbeitet werden und von niemanden entbehrt werden können, der sich eingehender mit der Sache beschäftigen will.

Bemerkenswert ist noch, dafs sich zahlreiche Ortsvereine zur Pflege der Kinderpsychologie gebildet haben, und dafs seit 1899 ein »Allgemeiner deutscher Verein für Kinderforschung« mit dem Sitze in Jena besteht; doch scheint dieser in dem namentlich durch Trüpers Bemühungen entstandenen »Kongrefs für Kinderforschung und Jugendfürsorge« aufzugehen, der zum ersten Male im Oktober 1906 zu Berlin zusammentrat. Im gleichen Jahre entstand in Wien die Österreichische Gesellschaft für Kinderforschung. Als erste Zeitschrift, die sich in den Dienst der Kinderpsychologie stellte, begründeten Trüper und ich in Gemeinschaft mit J. L. A. Koch im Jahre 1896 die »Kinderfehler«, die nunmehr unter dem Titel »Zeitschrift für Kinderforschung« erscheinen; ihr folgte 1897 die von Ferd. Kemsies (jetzt in Verbindung mit Hirschlaff) herausgegebene »Zeitschrift für pädagogische Psychologie«, die zum grofsen Teil ihr Augenmerk auch auf die Kinderforschung richtet, desgleichen 1904 die Wiener Vierteljahrsschrift »Eos«, die sich hauptsächlich mit dem Studium und der Erziehung abnormer Naturen beschäftigt. Wertvolle Beiträge zu unserm Gebiete enthält auch die von Schiller (nach dessen Tode von Th. Ziegler) und Ziehen herausgegebene »Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie«. Eine »Zeitschrift für angewandte Psychologie«, in der auch die Psychologie des Kindes behandelt wird, begründeten W. Stern und O. Lipmann 1907. Eine besondere »Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns« geben seit 1906 die Ärzte H. Vogt und W. Weygand heraus. Als älteres, verdienstliches Unternehmen ähnlicher Art ist die von Schröter

und Wildermuth geleitete »Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer« zu nennen.

In England ist, wenn man von Locke absieht, dem wir wertvolle gelegentliche Bemerkungen in seinem »Versuch über den menschlichen Verstand« verdanken, als erster Kinderpsycholog Charles Darwin zu nennen, der als Nachtrag zu dem auch für die Kinderpsychologie wichtigen Werke »Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren« (1873) in der philosophischen und psychologischen Zeitschrift »Mind« auf Anregung des französischen Philosophen und Geschichtsschreibers H. Taine die »Biographische Skizze eines kleinen Kindes« veröffentlichte, zu der er die an seinem Sohne und nachmaligem Biographen Francis angestellten Beobachtungen schon 1840 aufgezeichnet hatte. Hierauf folgte im Jahrgang 1878 des »Mind« der Bericht Pollscks »Über die Sprachentwicklung eines Kindes« und Champneys »Aufzeichnungen über die Seele eines Kindes«. Nun mehrten sich die Arbeiten dergestalt, daſs an eine vollständige Aufzählung selbst der wertvolleren nicht gedacht werden kann; doch dürfen drei derselben auch an dieser Stelle nicht mit Stillschweigen übergangen werden: Romanes', »Die geistige Entwicklung des Menschen« (1889), das in methodischer Beziehung überaus wertvolle Schriftchen Warners: Hon to study children (1893), sowie endlich Sullys vergleichend gehaltenes Buch »Beobachtungen über die Kindheit« (1896), das bereits in der zweiten deutschen Auflage (von Stimpfl) vorliegt und u. a. deshalb von besonderem Wert ist, weil es sich auch auf das reifere Kindesalter erstreckt.

Was nun die englischen Vereinigungen zur Beobachtung des Kindes anlangt, so bildete sich im Jahre 1881 »The Parents National Educational Association«, die aber, wie schon der Name ahnen läſst, mehr pädagogische als psychologische Zwecke verfolgt. Letzteres hingegen ist bei »The British Child-Study Association« der Fall, die 1894 von Miss Louch aus Cheltenham und Miss Clapperton aus Edinburg gegründet wurde, nach dem insbesondere der Amerikaner G. Stanley Hall auf dem Unterrichtskongreſs zu Chicago die Anregung dazu gegeben hatte. Organ dieser Vereinigung ist die seit 1899 dreimal jährlich erscheinende Zeitschrift »The Paidologist«, zu deren Herausgebern u. a. der hervorragende Arzt Fletcher Beach gehört.

Als Begründer der Kinderpsychologie in Nordamerika ist der schon mehrfach erwähnte Professor G. Stanley Hall zu bezeichnen. In seinen Vorlesungen und im Laboratorium der seit 1883 bestehenden Clark-Universität, deren Präsident er ist, pflegt er dieses Gebiet ganz besonders, wie das namentlich die von ihm herausgegebene Vierteljahrsschrift »The Pedagogical Seminary« beweist. Auch hat er sich um die gelegentlich der Weltausstellung 1893 in Chicago erfolgte Gründung der »National Association for the Study of Children«, der später zahlreiche Einzelvereinigungen gefolgt sind, groſse Verdienste erworben. Eine Sammlung und Übersetzung von Halls zerstreut erschienenen Abhandlungen veranstaltete Stimpfl unter dem Titel: »Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik« (Altenburg 1902). Aus diesem Buche kann man sich auch über die vielberufene Fragebogenmethode Halls unterrichten, die den deutsch-amerikanischen Psychologen Münsterberg zu sehr scharfem Widerspruche veranlaſste. Die letzte Arbeit Halls ist das umfassende, leider auch sehr kostspielige Werk: »Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education« (2 Bde., New York und London 1905, Appleton), von dem übrigens Stimpfl, eine deutsche, billigere Ausgabe vorbereitet, die im Verlage von Wunderlich in Leipzig erscheinen soll. Von den zahlreichen Schülern Halls sind insbesondere F. A. Chamberlain (»The Child: a Study in the Evolution of Man« (1900) und F. Tracy (»Psychologie der Kindheit.« Deutsch von Stimpfl) zu nennen. Genaue biographische Aufzeichnungen unter Hinzunahme fremden Beobachtungsmaterials lieferte nach Preyers Vorbilde Miſs Shinn in den »Notes on the Development of a Child« (1893—99), die unter dem Titel »Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung« von Glabbach und Weber (Langensalza 1905) auch deutsch erschienen sind. Vom Standpunkte der Deszendenztheorie behan-

delte die Psychologie des Kindes Baldwin (1895) in dem von Ortmann (Berlin 1898) übersetzten Werke: »Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse.« Als Zeitschriften dienen aufser dem schon erwähnten »Pedagogical Seminary« »The Child-Study Monthly« (seit 1895) von Krohn und die »Transactions of the Illinois Society for Child-Study« (ebenfalls seit 1895).

In Frankreich nimmt die Geschichte der Kinderpsychologie, von einzelnen gelegentlichen Mitteilungen und Bemerkungen abgesehen, ihren Anfang mit dem Jahre 1863, d. h. mit dem Erscheinen einer Übersetzung der Tiedemannschen Aufzeichnungen im »Journal général de l'instruction publique«. Sodann veröffentlichte Taine im ersten Jahrgange der »Revue philosophique« (1876) seine »Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine« und im folgenden Jahre trat Egger mit seinen »Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei Kindern« (deutsch von Gassner, Leipzig 1903) hervor. Der erste, der die Psychologie des Kindes in ihrem ganzen Umfange bis zum 7. Jahre vergleichend behandelte, war Bernard Perez, von dessen gehaltvollem dreibändigen Werke »La psychologie de l'enfant« (I Les trois premières années de l'enfant; II L'enfant de trois à sept ans; III L'art et la poèsie chez l'enfant) der erste Band 1878, der letzte zehn Jahre später erschien. 1893 veröffentlichte Gabriel Compayré das von mir übersetzte Werk »Die Entwicklung der Kindesseele« (1900). In neuester Zeit macht sich um die Pflege der Kinderpsychologie in Frankreich besonders Alfred Binet verdient, der im psychologischen Laboratorium der Sorbonne experimentelle Untersuchungen anstellt und in der »Année psychologique« (seit 1894) darüber berichtet. Eine französische Gesellschaft für Kinderforschung, die »Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant« (seit 1901) veröffentlicht ihre Ergebnisse im »Bulletin« der Gesellschaft. Eine Monatsschrift »L'Enfant« steht bereits im sechzehnten Jahrgange.

In Italien scheint zuerst Professor Luigi Ferri in Rom Beobachtungen über die seelische Entwicklung des Kindes angestellt zu haben, die er in der Zeitschrift »Filosofia delle scoule italiane« mitgeteilt hat, und zwar in zwei Artikeln (1879 u. 1881) mit der Überschrift »Note su una bambina«. An einem gröfseren Werke, das die gesamte geistige Entwicklung behandelte, fehlt es noch immer; das hübsche Buch von Paola Lombroso: »Saggi di psicologia del bambino« (1894) hat nur sehr mäfsigen Umfang und ist nicht einmal vollständig hinsichtlich der behandelten Stoffgebiete. Doch haben Anhänger der von Cesare Lombroso begründeten »positiven Schule« eine Anzahl vielleicht wertvoller, jedenfalls aber interessanter statistischer Einzeluntersuchungen geliefert, so Marro: »Recerche full' influenzi dell' età dei parenti sui figli« (1883), Ottolenghi: »La sensibilità e l'età« (1894), Garbini: »L'evoluzione della voce nell'infanzia« (1892) und »L'evoluzione del senso cromatico nei bambini« (1894). Weiterhin veröffentlichte der bekannte Museumsdirektor Corrado Ricci eine unter dem Titel »Kinderkunst« (Leipzig 1906) auch deutsch erschienene Arbeit über Kinderzeichnungen (1887). Eine (von mir 1900 verdeutschte) »Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels« schrieb G. A. Colozza (1895). Einen Beitrag zur Führung von Individualitätenlisten gab Sergi in seinem Schriftchen »Un primo passo alla pedagogia scientifica e la carta biografica« (Mailand 1892). Der Staatsanwalt Lino Ferriani in Como machte sich durch Beiträge zur Psychologie des jugendlichen Verbrechers bekannt (»Minderjährige Verbrecher«, deutsch 1896).

Aus Belgien sind zu nennen: Demoor mit seinen deutsch erschienenen Buche »Die anormalen Kinder« (Altenburg 1901) und besonders Schuyten, der das von der Stadt Antwerpen gegründete Pädologische Institut leitet und dessen Ergebnisse im »Paedologisch Jaarboek« (seit 1900) veröffentlicht. Seit dem Jahre 1902 besteht in Belgien auch eine »Algemeen Paedologisch Gezelschap« mit dem Sitz in Antwerpen.

Aus Rufsland sind Sikorsky und Netschayeff zu nennen. Ersterer veröffentlichte im Jahrgang XIX der Pariser »Revue philosophique« einen Artikel über die psychische Entwicklung des Kindes und später ein Buch in deutscher Sprache: »Die Seele des Kindes, nebst kurzem Grundrifs der weiteren psychischen Evolution (Leipzig 1902).« Letzterer lieferte in deutschen

Zeitschriften mehrere Beiträge zur experimentellen Psychologie des Kindes und leitet seit 1904 ein staatliches pädologisches Institut in St. Petersburg.

Literatur: In der ersten Auflage des Encyklopädisches Handbuches war dem Artikel »Kinderpsychologie«, der jetzt völlig umgearbeitet ist, ein für die damalige Zeit einigermafsen erschöpfendes Literaturverzeichnis beigegeben. Bei der gegenwärtigen Überfülle wird von einem solchen Verzeichnisse abgesehen, was um so eher geschehen darf, als wir in den schon erwähnten zwanglos erscheinenden »Fortschritten der Kinderseelenkunde« von W. Ament, Leipzig, Engelmann ein ausgezeichnetes Hülfsmittel bibliographischer Natur haben. Eine ähnliche fortlaufend erscheinende Literaturübersicht gibt in Nordamerika N. Wilson heraus: Bibliography of Child-Study (Worcester, Mass. Clark University). Die beste Einführung in die Psychologie des Kindes bietet Compayré, »Die Entwicklung der Kindesseele« (Altenburg 1900). Eine ziemlich knappe Gesamtdarstellung, die, obwohl sonst empfehlenswert, sich doch zur Einführung weniger eignet, enthält Tracy, »Psychologie der Kindheit« (Leipzig 1899). Im übrigen mufs auf die im geschichtlichen Teile erwähnte Literatur verwiesen werden. An allgemein gehaltenen kritischen Arbeiten, auf die im vorstehenden Bezug genommen wurde, seien verzeichnet: Münsterberg, Psychologie und Pädagogik. Deutsch in der Zeitschrift: Die Kinderfehler. IV. Jahrg. 1899. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Stumpf, Zur Methodik der Kinderpsychologie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. II. Jahrg. 1900. — Benno Erdmann, Die Psychologie des Kindes und die Schule. Bonn 1901.

Elberfeld. Chr. Ufer.

Psychopathisches im Kindesleben

I. Psychische Fehler und Minderwertigkeiten. II. Psychopathische Regelwidrigkeiten. III. Heilpädagogische Anstalten.

1. Psychische Fehler und Minderwertigkeiten. Die Erziehung auch der normalsten Kinder ist nicht immer eine blofse geistige und körperliche Pflege, ein blofses Fördern und Wachstumsteigern der natürlichen Kräfte und Anlagen. Sie stöfst häufig auf Fehler, welche sie zu berichtigen, auf Regelwidrigkeiten, welche sie zu beseitigen hat. Die Pflege mufs dann eine Heilpflege, die Erziehung eine Heilerziehung werden.

Diese Fehler können ganz in der Gesundheitsbreite liegen, sie können blofs eine Fehlerhaftigkeit und Verkehrtheit der Erziehung oder des freien, will hier sagen, des eigenen verantwortlichen, bewufsten Willens sein. Der materielle Träger des seelischen Lebens, das Nervensystem, kann dabei ganz gesund sein, durchaus normal funktionieren. Ein Kind kann lügen, beim Spiel betrügen, den Erzieher täuschen, den Mitzögling überlisten, es kann stehlen, ja rauben, es kann roh und grausam, ungehorsam und trotzig, dumm und unwissend usw. sein, ohne dafs wir an irgend etwas Krankhaftes zu denken brauchen. Alle diese Schwächen, Fehler und Verkehrtheiten können sich in der körperlichen und geistigen Gesundheitsbreite abspielen. Sie sind dann etwas physiologisch Normales, wenn auch pädagogisch Abnormes und Regelwidriges; denn die Pädagogik kann nicht das, was von Natur ist, als Norm anerkennen, sondern ihre Normen liegen in den höheren Regionen der Ethik: das was sein soll und sein kann, gilt ihr als Norm. Jene Erscheinungen fallen darum nicht in das Gebiet der medizinischen, wohl aber der pädagogischen Pathologie, ein Gebiet, was Ludwig Strümpell in seinem Werk sorgfältig umschrieben und von dem psychopathologischen abgegrenzt hat. Ihre Ursachen liegen in schwachen oder fehlerhaften Anlagen, in dem fehlerhaften Milieu, das die Kinder beeinflufst, wie in einer mangelhaften oder verkehrten Erziehung, der sog. Verwahrlosung. Zur Beseitigung oder Besserung dieser Fehler und Verkehrtheiten könnten darum auch allgemeine Mafsnahmen der Erziehung genügen, sofern die Pädagogik zu dem Zwecke ihre eigene Pathologie oder eine pädagogische Lehre von den Fehlern der Kinder ausbilden und hierauf ihre Therapie begründen wollte, wie Strümpell u. a. es erstreben. Zu einer solchen besitzen wir aber leider erst die Anfänge. Auch läfst sie sich nur begrifflich, nicht aber tatsächlich von der Lehre von den pathologischen Fehlern scheiden.

II. Psychopathische Regelwidrigkeiten. Die Mängel, Fehler, Regelwidrigkeiten und Verkehrtheiten seelischer Erscheinungen können aber auch eine tiefere Ursache haben; sie können auf krankhaften Zuständen des Nervensystems beruhen und als solche dem freien Spiel des eigenen

und fremden Wollens entrückt sein. In diesem Falle sind die Fehler krankhafte Zustände, es sind psychopathische Regelwidrigkeiten. Diese seelischen Regelwidrigkeiten, die auf Störungen des Nervensystems beruhen, sind mannigfacher Art. Sie können vereinzelt auftreten oder auch in verschiedener Weise sich zusammen gesellen; sie können das Kind in seinem Wesen als Ganzes ungeschädigt lassen, können aber auch der ganzen Persönlichkeit den Stempel des Krankhaften aufdrücken; sie können rasch vorübergehen oder sie können andauern, sie können sich finden bei sonst ganz gesunden wie bei körperlich oder geistig kranken Kindern.

1. Psychopathische Einzelerscheinungen. Damit meinen wir Regelwidrigkeiten einzelner psychischer Funktionen: es sind immer nur einzelne Verrichtungen der Psyche gestört oder verkehrt, weil einzelne Verrichtungen des Nervensystems, insbesondere des Gehirns, es sind.

Zunächst können die Empfindungen krankhafte Abschwächungen oder Verstärkungen erleiden, bald nach Intensität, bald nach Qualität, bald in ihrem Affekton. Hier liegen nicht selten die Ursachen für die so häufig im Unterricht in die Erscheinung tretenden und die Unterrichtsergebnisse in Frage stellenden Aufmerksamkeitsstörungen. Oder das Bewufstsein kann über ihren Ursprung Täuschungen erleiden: es entstehen Sinnestäuschungen, wie Illusionen und Halluzinationen.

Ebenso können die Vorstellungen oder Erinnerungsbilder regelwidrig oder mangelhaft oder falsch gebildet, oder es kann ihre Erhaltung (das Gedächtnis) krankhaft verändert werden.

Ferner können die sie begleitenden Gefühlstöne krankhafte Abweichungen erleiden: es zeigen sich dann krankhafte Depressionen oder krankhafte Exaltationen, krankhafte Reizbarkeit oder krankhafte Abgestumpftheit des Gemütslebens.

Desgleichen kann die Assoziation der Vorstellungen pathologisch gestört sein: das Wiedererkennen, das Hervorrufen einer Vorstellung durch eine Empfindung nach dem Gesetz der Ähnlichkeit, kann geschwächt, es kann irreführend ja verloren sein; oder die Fähigkeit, aufzumerken, mit Bewufstsein und Absicht Vorstellungen zu verknüpfen, kann bald krankhaft herabgesetzt oder aufgehoben, oder bald krankhaft gesteigert sein; oder es kann das Tempo der Aneinanderreihung der Vorstellungen — der Vorstellungsablauf — bald krankhaft beschleunigt, bald krankhaft verlangsamt, bald krankhaft inkohärent, d. h. im Ablauf zusammenhanglos und regelwidrig, sein.

Die Verknüpfungen der Vorstellungen zu Urteilen können zwar auch im gesunden Denken zu Irrtümern führen, aber pathologische Zustände verwandeln den Irrtum in eine Wahnidee. Solche Wahnideen tauchen bald primär im Anschlufs an eine normale Empfindung auf, bald werden sie aus anderen Wahnideen infolge von Sinnestäuschungen, Träumen und Erregungszuständen pathologisch, zumeist infolge einer krankhaften Phantasie, erschlossen. In ähnlicher Weise kann eine pathologische Schwäche im Bilden von Urteilen bestehen — das wesentliche Merkmal des Schwachsinns.

Oft kann auch eine solche unrichtige Vorstellungsverbindung von dem Kinde als unrichtig erkannt werden; aber dennoch drängt sie sich ihm immer wieder auf. Es wird den unrichtigen Gedanken nicht los, so sehr es sich auch dagegen sträubt und von dessen Unrichtigkeit überzeugt ist. Es besitzt eine Zwangsvorstellung.

Wie auf dem Gebiete des Vorstellungslebens, so können auch im Wollen und Handeln krankhafte und kranke Abweichungen eintreten. Halluzinationen und Illusionen üben bald einen hemmenden, bald einen beschleunigenden, bald einen irreleitenden Einflufs auf die Willenshandlung aus. Intelligenzdefekte, unklare wie fehlende Vorstellungen, Urteilsschwäche (Schwachsinn), sowie Wahn- und Zwangsvorstellungen haben krankhafte Handlungen zur Folge.

Ebenso verändern pathologische Affekte auch pathologisch das Handeln. So schafft die traurige Verstimmung eine motorische Hemmung, die heitere Stimmung motorische Erregung. Angstaffekte verleiten oft zu krankhafter Flucht, ja zum Selbstmord. Angst und Sorge, Abgestumpftheit und Erregtheit, Zornmütigkeit und Launenhaftigkeit verändern die Ausdrucksbewegungen, ganz diesen Gefühlen entsprechend.

Jede dieser psychischen Regelwidrigkeiten kann endlich auch noch allerlei somatische Erscheinungen im Gefolge haben oder auch umgekehrt durch sie verursacht werden, wie Bewegungsstörungen, Störungen der Reflexe, der Tätigkeit der Sinne, der Drüsen, der Verdauungsorgane, des Herzens und der Blutgefäſse usw.

Bei allen diesen elementaren psychischen Störungen sind einzelne Verrichtungen des Gehirns und der Seele gestört oder verkehrt, einzelne krankhafte Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle, Vorstellungsverbindungen, Entschlüsse, Wollungen und Handlungen drängen sich auf. Sie können gewiſs einem Kinde und seinem Erzieher viel zu schaffen machen. Doch so lange sie einzeln, in milden Formen und vielleicht auch nur vorübergehend auftreten, kann das Gesamtwesen eines Kindes doch dabei ein gesundes bleiben; es kann zwar auch, aber es wird nicht immer dabei krankhaft getroffen und verändert. Diese Erscheinungen sind gewiſs krankhafte Zustände, aber als einzelne psychopathische Geschehnisse bilden sie noch keine Geisteskrankheit, wie ja auch ein Geschwür, eine kleine Wunde, eine Verrenkung, ein fauler Zahn usw. noch keine Körperkrankheiten genannt werden. Krankheiten sind für uns Gesamtzustände. Wie aber jemand von einem Zahngeschwür, wie man sich ausdrückt »ganz krank« werden kann, so kann freilich auch eine einfache psychische Störung die ganze Persönlichkeit des Kindes krankhaft beeinflussen, sie als solche erfassen, überwältigen, binden und verändern. Bei manchen elementaren Störungen ist das ohne weiteres der Fall, wie z. B. bei gewissen Wahnideen; bei andern weniger. Es kann ein Kind mit einer krankhaften Angst, einer Zwangsvorstellung, einer Zwangshandlung usw. behaftet sein, ohne daſs man es als geisteskrank betrachten und behandeln wird, es kann aber auch das Umgekehrte der Fall sein.

Die Eltern werden ein solches Kind darum nicht ohne weiteres dem Erzieher — sich selbst und dem Lehrer — nehmen und es einem Arzte oder einem Krankenhause übergeben, wohl aber werden sie einen psychiatrisch geschulten Arzt zu Rate ziehen. Auf alle Fälle aber sollte ein Erzieher von Beruf mit solchen Störungen vertraut sein, um auffallende Handlungen verstehen und sie recht und gerecht behandeln zu können. Er schwebt sonst täglich in Gefahr, durch seine Arbeit einen Zögling zu schädigen statt zu fördern, ja ihm ein hartes Unrecht zuzufügen, indem er ihn verantwortlich macht oder gar straft für Dinge, wofür er nicht verantwortlich ist und welche ein Gegenstand des Mitleids und der erbarmenden Liebe bilden sollten. Aber auch umgekehrt kann er sonst bewuſste und gewollte und darum strafbare Fehler für krankhafte halten und sie durch falsche Teilnahme groſs ziehen. Manche Fehler und Härten der Erziehung würden wegfallen, manche unpassende Wahl des Lebensberufes würde unterbleiben und damit manche psychische Existenz gerettet werden, wenn die Pädagogik und ihre Psychologie ein tieferes Studium aus dem Menschen auch in seinen pathologischen Verhältnissen machen würde.

2. Psychopathien. Das sind psychopathische Gesamtzustände oder Leiden, wobei die Persönlichkeit des Menschen entweder von haus aus mehr oder weniger pathologisch bestimmt oder erst später mehr oder weniger stark durch das Krankhafte erfaſst und verändert, unter Umständen völlig überwältigt und gebunden wird.

Zu den Psychopathien gehören

a) Die Geisteskrankheiten der Kinder. Sie sind das, was ihr Name sagt: Krankheiten, und zwar Krankheiten im eigentlichen Sinne des Wortes. Und sie sind durch echte, wirklich körperliche Erkrankungen bedingt. Sie sind die Folge und der Ausdruck eines Gehirnleidens, obgleich die Erkrankung dieses materiellen Organs keineswegs die Seelenkrankheit ist, sondern nur dessen materielle Ursache und Begleiterscheinung. Wir können zu diesen Geisteskrankheiten im eigentlichen Sinne des Wortes nur die verschiedenen Irreseins- und Demenzformen, nicht aber den Schwachsinn rechnen, der zwar noch von allerlei psychischen Störungen begleitet sein kann, aber im Grunde entweder ein Rückstand einer längst abgelaufenen Psychose oder eine sehr abnorme, oft eine krankhafte, aber doch keine kranke Entwicklungshemmung ist. Die Behandlung der Schwachsinnigen

ist darum auch mehr Sache der Pädagogik als der Medizin. Die eigentlichen Geisteskrankheiten dagegen sind nicht Sache der Pädagogik, auch nicht der pädagogischen Pathologie, sondern der Medizin. Wir gehen darum nicht weiter auf dieselben ein. Nur wissen sollte der Erzieher, wann ein Kind in Gefahr steht, geisteskrank zu werden, und er den Arzt zu Rate ziehen sollte. Dafür noch ein paar Winke.

Wenn ein Kind einzelne psychopathische Fehler zeigt und sich allmählich oder gar plötzlich in seinem geistigen Wesen ändert und man weifs nicht, warum, man erkennt keine Ursache, die ein Kind derart zu alterieren vermag, oder man erkennt Einflüsse, von denen man weifs, dafs sie ein Nervensystem krank und mürbe machen können, so ist Gefahr vorhanden. Ein Kind ist z. B. andauernd niedergeschlagen, traurig, mutlos, untätig, oder es zeigt sich reizbar — jede Fliege an der Wand ärgert es —; oder es ist menschenscheu, verschlossen, mifstrauisch; oder stumpf, gleichgültig, nachlässig, unordentlich, träge, ja regungslos, dabei unfähig zu lernen; oder es ist auffallend freudig gehoben, ausgelassen übermütig, ruhelos, vertrauensselig, voll ungewohnten Lerneifers; oder es ist auffallend unaufmerksam, abspringend, kein Interesse festhaltend, unfähig, seine Aufmerksamkeit noch willkürlich zu konzentrieren; oder es zeigt sich nachts auffallend unruhig und ängstlich heftig schreiend im Schlaf (pavor nocturnus); oder es fängt trotz guter Erziehung an, aufzuschneiden, phantastische Lügengeschichten zu erzählen, eigenartige Streiche auszuüben, Gütergemeinschaft mit der Kasse der Angehörigen zu machen, Geschwister zu tyrannisieren u. dergl. m. was es alles vordem nicht tat, und in all solchen Fällen weifs man nicht woher es kommt, oder man weifs, dafs es auf der Schule überbürdet oder dafs es gemütlich stark und anhaltend gedrückt, viel gehänselt, getadelt, gestraft worden, so soll man in allen diesen Fällen einen psychiatrisch gebildeten Arzt zu Rate ziehen. Wenn diese veränderten Erscheinungen auch zum Teil blofse elementare Störungen und noch keine Geisteskrankheit sind, so können sie es werden und bei entsprechender Behandlung kann diese verhütet werden. Existenzen stehen dabei auf dem Spiele.

Ein Beispiel nur zur Belehrung und Warnung: Ein Quintaner, der seit je ein eigenartiger Knabe gewesen, zeigt auffallende Erscheinungen. Die Aufsätze sind geschmiert. Dreimal mindestens wird jeder angefangen, das eine Mal sogar von hinten, fertig wird er aber nie. Eine einfache biblische Geschichte vermag er nicht mehr zu erzählen. Er grübelt aber darüber nach, ob Christus alle unsere Sünden allein tragen könne und nicht noch ein Erlöser kommen müsse. Es beschäftigen ihn auch die Tiefe der Meere, die Entfernung der Sterne und gar die Gase auf denselben. Die Lehrer halten ihn für ungezogen, faul und schwach. Er wird oft geprügelt und man läfst ihn sitzen. Der Vater selbst gehört dem Kollegium an und teilt die Ansicht. Der Mutter wird er von Tag zu Tag unheimlicher. Die unerhörtesten Dinge passieren. Er versucht, Zöpfe auszureifsen, Augen zu »lecken« (zu küssen) usw. An jede Speise begibt er sich mit brüllendem Protest, dafs er sie nicht essen könne, trotzdem sie ihm mundet, usw. usw. Als mir der Zustand brieflich geschildert wurde, trug ich Bedenken, ihn in meine Anstalt für Abnorme aufzunehmen, trotzdem dem Gymnasium kein Bedenken gekommen war, ihn zu behalten, und der später selbst geisteskrank gewordene Vater nach langer Ueberredungskunst schliefslich nur den Quälgeist der Mutter loswerden wollte. Ich habe den Knaben versuchsweise dann aufgenommen, ihn isoliert von den Mitzöglingen unter ständiger Einzelüberwachung gehalten, aber ihn im Einverständnis mit der noch hier anwesenden Mutter schon nach drei Tagen der Irrenanstalt überwiesen, von wo er erst nach acht Wochen zurückkehren konnte. Der Zustand hat sich zwar wesentlich wieder gebessert, gesund ist er aber nicht geworden. Er hätte überhaupt die öffentliche Schule nicht besuchen sollen. Als er aus ihr entlassen wurde, war er sich, seinen Kameraden, seinen Geschwistern und seiner Mutter schon ein fast gefährlicher Geisteskranker. Die Diagnose lautete anfangs auf Paranoia, später — er ist schon seit Jahren von uns fort und zu einem Schreiner in Pflege und Lehre gekommen — soll Epilepsie auf-

getreten sein. Naturgemäſs blieb auch seine Intelligenz je länger destomehr hinter Altersgenossen zurück.

b) Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Sie sind nicht schlechthin psychische Minderwertigkeiten, wie sie durch ungenügende oder verkehrte Bildung, durch vernachlässigte Überwachung, durch verwahrloste Erziehung usw. entstehen und die in der Breite geistiger Gesundheit liegen, sondern es sind solche psychische Minderwertigkeiten, die etwas Psychopathisches, etwas seelisch Krankhaftes sind und die beruhen auf einer angeborenen oder erworbenen Minderwertigkeit der Konstitution des Gehirns, bezw. des Nervensystems überhaupt, gleichviel, ob auch noch andere Organe daran teilnehmen oder nicht. Doch darf nicht dabei verschwiegen werden, daſs die Medizin die Verkehrtheit des Nervensystems zu einem groſsen Teil erst aus dem psychischen Verhalten und die dasselbe oft begleitenden körperlichen Regelwidrigkeiten erschlieſst; denn anatomisch oder chemisch läſst sie sich bei solchen Minderwertigkeiten nirgends in wirklich brauchbarer Weise nachweisen, wie Koch wohl mit Recht behauptet. Man kann in diesen Fällen darum auch nur funktionelle Störungen annehmen. Wir acceptieren diese Hypothese, weil wir mit ihrer Hilfe die Erscheinungen am besten zu erklären vermögen und auch der Schluſs von der nachgewiesenen Parallelität wirklicher Geisteskrankheiten und Gehirnerkrankungen aus nahe liegt. Des Hypothetischen sind wir uns aber durchaus bewuſst.

Die psychopathischen Minderwertigkeiten können gleich den Psychosen auch Psychopathien sein, d. h. die ganze Persönlichkeit des Kindes kann durch sie krankhaft beeinfluſst werden. Dennoch sind sie keine eigentlichen Geisteskrankheiten oder Psychosen. Wie die Leibeskrankheiten den Leib, so werfen diese eine Persönlichkeit nieder. Zurechnungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit sind verloren. Psychopathische Minderwertigkeiten dagegen sind Psychopathien, die die damit behafteten Personen nur beschweren, nicht aber das ganze Personleben beherrschen. Die Psychose raubt dem Kranken den Besitz der seelischen Normalität, die psychopathische Minderwertigkeit stellt nur den Vollbesitz derselben in Frage, so daſs zweckmäſsige seelische Leistungen noch verrichtet werden können und nur die einzelnen oder die Gesamtleistungen herabgemindert sind oder weniger zweckmäſsig ausfallen. Diese Fehlerhaftigkeit ist demnach zwar schon eine krankhafte oder pathologische, aber immer nur eine pathologische Fehlerhaftigkeit oder wie Koch sie nennt, nur eine psychopathische Minderwertigkeit, nicht aber eine Krankheit oder Psychose.

Wenn somit die psychopathischen Minderwertigkeiten nicht zu den Psychosen gestellt werden dürfen und ebensowenig in den Rahmen des Normalen fallen, so ist es doch so, daſs sie auf der einen Seite ganz allmählich aber völlig zu den Geisteskrankheiten hinüberführen, wie sie auf der anderen Seite ganz allmählich in die Breite des Normalen sich verlieren.

Manche Ärzte lehnen zwar diese von Koch eingeführte Zwischenstufe ab, aber ebensowenig wie wir die geringen körperlichen Schwächen, Fehler und Leiden Krankheit nennen, ebensowenig sollten wir auch die geringen Abweichungen von der seelischen Durchschnittslinie Psychosen oder Geisteskrankheiten nennen. Psychopathische Minderwertigkeiten sind gewiſs krankhafte Zustände, aber Geisteskrankheiten sind sie für uns nicht. Für viele dieser Erscheinungen wäre schon die Bezeichnung »kränklich« zu hart.

Umgekehrt sind manche Pädagogen ängstlich, die Bezeichnung anzuwenden. Gewiſs wollen wir uns mit Strümpell nicht verhehlen, daſs die psychiatrische Diagnose keine allzu groſse Sicherheit bieten kann, sondern Gefahr läuft, eine einzelne Erscheinung, die sie in einem ausgeprägten Bilde einer Psychopathie schon wiederholt angetroffen hat, auch in dem neuen Falle als beweiskräftig anzusehen, während sie erst nach vielfachen und langen Beobachtungen aus der Gesamtheit des psychischen Verhaltens und Betragens gestellt werden darf, nicht aber schon nach einem bloſsen Anblick und einem kurzen Gespräch. Gesteht doch auch Koch als Psychiater zu: »Es gibt keine strenge Grenze zwischen normaler und abnorm geringer geistiger Begabung. Man vermag oft nicht mit Bestimmtheit zu sagen, ob die psychische Be-

schaffenheit eines Menschen noch in den Rahmen des Normalen oder schon in den des Abnormen fällt: er fehlt zur Zeit noch überall an zureichenden Kriterien.« Zahlreiche Gerichtsverhandlungen beweisen das ja auch zur Genüge. Ärztliche Gutachten über den Geisteszustand der Kinder, bei denen noch alles fliefst und bei denen manche Erscheinungen, die bei den Erwachsenen als krank bezeichnet werden müssen, etwas durchaus Gesundes sind, sind oft noch unzutreffender. Jeder Lehrer wie jeder Arzt, der über einen fraglichen Geisteszustand eines Kindes das Urteil »psychotisch« oder »psychopathischminderwertig« aussprechen möchte, sollte sich darum der moralischen und sozialen Tragweite dieses Urteiles stets bewufst bleiben und erst zweimal lesen, was der achtzigjährige Strümpell in einer 150 Seiten langen, mit einem tiefen moralischen Empfinden geschriebenen Auseinandersetzung sagt über die Frage, ob pädagogisch fehlerhaft oder psychopathisch minderwertig oder gar geisteskrank. Es liegt aufserordentlich viel Beherzigenswertes darin, zumal für jüngere Ärzte und Lehrer, von denen mancher ohne besondere Erfahrung und Beobachtung und ohne besondere pädagogisch-psychologische wie psychiatrische Studien kühn zu diagnostizieren wagt.

Wie ich schon oben in einem Beispiel gezeigt habe, kann durch ein Hinwegleugnen des Pathologischen noch mehr Unheil angerichtet werden. Dem Lehrer kann darum nicht dringend genug das Studium sowohl der psychischen als der psychopathischen Minderwertigkeiten empfohlen werden. Hüten sollte man sich auch, wegen einer psychopathisch minderwertigen Eigenschaft gleich das ganze Kind als psychopathisch minderwertig zu bezeichnen. Bei Eltern, denen der Ausdruck nicht geläufig ist, vermeidet man ihn fürs erste am besten. Ihnen gegenüber gebrauche ich lieber den Ausdruck »seelisch leidend«, »seelisch geschwächt«, »fehlerhaft oder schwach veranlagt«, »abnorm«, »schwer erziehbar« u. a. m. Trotz vielem Suchen hat aber weder Koch noch ein anderer einen treffender bezeichnenden Namen hierfür finden können. Ich hatte vor dem Erscheinen des Kochschen Buches des Ausdrucks »seelisch leidend« mich bedient. Vielleicht könnte man statt »minderwertig« »fehlerhaft« sagen, aber voll decken sich diese Begriffe nicht.

Auch das gilt noch zu bedenken: Der psychopathisch Minderwertige hat nur Abminderungen und Erschwernisse in seinem eigenen Besitz, welche im einzelnen Falle nicht gemessen sein wollen an der Beschaffenheit und den Leistungen von Menschen, die ein gesundes oder doch ein anderes, rüstigeres Gehirn haben, sondern immer nur an dem Betreffenden selbst. Es gibt darum Kinder, die an einer psychopathischen Minderwertigkeit leiden und doch in ihrer geistigen und vor allem auch in ihrer sittlichen Kraft weit hervorragen über viele sogenannte normale Kinder. Freilich gibt es auch solche von entgegengesetzter Art.

Die von Koch zuerst in der Psychiatrie eingeführte Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten hat für das praktische Leben und vor allem für die Pädagogik eine aufserordentliche Bedeutung.

Die psychopathischen Minderwertigkeiten sind seelische Parallelerscheinungen der weitaus häufigsten Nervenleiden unserer Tage. Sie drücken vielfach unserer Zeit einen besonderen Stempel auf und schliefsen manche ernste Gefahren für sie ein. Gerade im Kindesalter kommen die eigentlichen Psychosen selten vor; Schwachsinn und psychopathische Minderwertigkeiten aber um so häufiger. Eine pädagogische Berücksichtigung verdienen sie um so mehr, als Kinder und Erwachsene sie oft durch Spöttelei verstärken: »bei dem rappelt es«; »der hat einen Nagel im Kopf«; »der hat einen Vogel«; »verrückter Mensch«; »verdrehter Kerl« usw. heifst es, und diese »wunderlichen Jungen«, diese »Sonderlinge«, diese »einseitig begabten« und »problematischen Naturen« sind dann gewöhnlich Gegenstand der Hänselei der Kinder und der Strafen der Erwachsenen. Die Pädagogik ist Koch darum zu besonderem Dank verpflichtet, dafs er das weite Gebiet der psychopathischen Minderwertigkeiten genau erforscht und als ein besonderes Gebiet genau abgegrenzt hat. Die Sammlung und Vorführung der einzelnen Regelwidrigkeiten in bestimmten klinischen Arten psychopathischer Minderwertigkeiten bedeutet für die Erziehung doch etwas

anderes als die alten Sammelbüchsen der Medizin mit den Aufschriften: »Degeneration«, »Neurasthenie«, »Nervosität« und »Idiotie«. Was ist u. a. nicht alles schon als Idiotie gesammelt worden! Wo man bei einem Kinde etwas psychisch Rätselhaftes fand, da nannte man es Idiotie. Bei einer sorgfältigen Anwendung jener Lehren auf die Erziehung wird für alle diese psychopathisch veranlagten Kinder eine zweckentsprechendere Behandlung eintreten, insbesondere wird man dann auch bei der Idiotie aufhören, nur nach Intelligenzdefekten zu klassifizieren. Das Personleben als Ganzes wird mehr ins Auge gefafst und die pädagogische Arbeit an Abnormen eine vielseitigere und darum wirksamere werden.

Lehrer und Erzieher, die mit psychopathischen Minderwertigkeiten entsprechend vertraut sind, sehen nun manches, was sie vorher nicht gesehen, und verstehen manches, was sie früher nicht verstanden haben. Sie verstehen es jetzt, wenn ein sonst gutartiges Kind plötzlich aufgeregt wird und schwer begreift. Es kommen ihnen zugleich sorgliche Fragen mit besonderen Entschlüssen, wenn ihr Auge mit Wohlgefallen auf gewissen zu gewissenhaften und zu eifrigen Schülern ruht. Sie werden vorsichtig gegenüber allerlei Begabung und vielversprechender Genialität gewisser Wunderkinder, denn sie wissen nun, dafs manches glänzende Feuer ein Strohfeuer ist, welches nach kurzem Leuchten mit Notwendigkeit in sich selbst zusammensinkt und desto rascher erlöscht, je mehr man in dasselbe bläst. Sie stehen nun auch mancher Faulheit, mancher Unartigkeit, wie mancher Sonderlichkeit und Mühseligkeit anders wie früher gegenüber. Sie wissen auch, dafs schon manche Kinder, welche im Grunde ihres Herzens gut und von Gemüt weich sind, erst störrig und böse gemacht wurden, weil man ihren Eigenheiten und Unartigkeiten ohne Verständnis schroff gegenüber trat. Sie werden durch teilnehmende Behandlung dafür sorgen, dafs solche Kinder nicht in sich verschliefsen, was sie entlasten und entschuldigen könnte, und dafs sie von einer einsichtslosen Umgebung nicht mehr so unrichtig behandelt oder auch wehtuend ganz auf die Seite gesetzt werden. Sie werden nicht mehr vor Ärger auffahren und strafen, wenn ein psychopathisch belastetes Kind nicht stille sitzen, den Mund nicht halten, nicht aufmerken kann und draufsen beim Spiel bis zum Erschöpfen poltert und lärmt. Sie werden diese nervöse Unruhe nicht mit Schlägen strafen, sondern etwa nur mit Isolierung von anderen oder mit Bettruhe kurieren. Sie werden manche Lüge und manches renommistische Gerede anders beurteilen, weil sie wissen, dafs es krankhaft sein kann und darum von dem Kinde selbst für wahr gehalten wird. Der Lehrer wird auch ganz anders der Frage der Überbürdung der Schüler gegenüber stehen. Er wird begreifen, dafs die Überbürdungsfrage im wesentlichen nur besteht für solche Schüler, die nicht ganz gesund sind, die ein schwaches Nervensystem haben, das diejenigen Dinge nicht aushält, die für gesunde Nerven nicht zu viel werden. Es wird deshalb ganz besondere Rücksicht nehmen auf Schüler, die psychopathisch geschwächt sind. Er wird nicht blofs im Unterricht, sondern auch bei allen körperlichen Anstrengungen, z. B. an Turnfahrten, sie nicht überfordern, sondern schonen. Er wird vor allen Dingen mit den Eltern reden, dafs sie ihre Kinder fern halten von dem Nachäffen des unnatürlichen Treibens der Alten, wodurch oft schon bei jungen Kindern nicht nur das Nervensystem geschwächt, sondern auch eine den Geist und das Gemüt vergiftende Eitelkeit und Genufssucht genährt und grofsgezogen wird.

Unsere Zeit ist bekanntlich sehr durchseucht von Nervenleiden und diese greifen stark in das Leben der Einzelnen und der Familien ein. Der Lehrer, vertraut mit psychopathischen Minderwertigkeiten und psychopathischeu Fehlerhaftigkeiten, wird im stande sein, im angeführten Sinne auch aufklärend und belehrend auf die Eltern einzuwirken, die zu häufig bei den geringsten körperlichen Fehlern und Krankheiten grofse Teilnahme entwickeln, aber bei krankhaften Zuständen des seelischen Lebens nur durch Tadeln, Schelten und Strafen diese Zustände zu verschlimmern pflegen.

Auf dem Gebiete der krankhaften psychischen Regelwidrigkeiten liegen grofse Gefahren für die Gegenwart und noch gröfsere für die Zukunft. Wir gehen, sagt Koch

mit Recht, bösen Dingen entgegen, wenn sich diese Regelwidrigkeiten, speziell die psychopathischen Minderwertigkeiten verschiedener Art immer weiter verbreiten und einnisten dürfen. Hier vor allem gilt es zu rütteln und aufzuwecken. Da kann man gar nicht genug beunruhigen, indem man die Häufigkeit und Gefährlichkeit einer Sache vorführt, die vielfach so unscheinbar, ja unschuldig aussieht. Man ist »nur« nervös, sagt man und denkt an keine Gefahr, während doch das Geschlecht zu entnerven droht und den Keim des Untergangs in sich trägt, Nachkommen haben wird, die noch verkehrter und widerstandsloser sind als sie selbst. Der Lehrer kann auch hier seine warnende Stimme erheben, ohne in das Gebiet des Arztes überzugreifen, und er tut es am besen, indem er immer wieder auf die Ursachen solcher Entartung hinweist, insbesondere auf den Alkoholismus, die Unkeuschheit, die Genufssucht und die mit diesen Lastern verschwisterte Schlafentziehung einerseits, wie auch das Verkümmernlassen der ethischen und religiösen Anlagen andrerseits.

Das gilt für das Ganze. Mit Rücksicht auf den Einzelnen verhält es sich umgekehrt. Hier gilt es nicht zu beunruhigen, sondern zu beruhigen. Hier kommt es in vielen Fällen vor, dafs Eltern sich ängstigen, wo gar keine Ursache zur Angst vorliegt und wo die Sache oft gar nicht so sehr schlimm ist; wo man etwas »ganz Normales« für krankhaft hält, oder bei einer elementaren Störung sich gleich mit dem Gespenst einer psychopathischen Minderwertigkeit oder einer Psychose quält.

Die Aufgaben, welche Eltern den Kindern gegenüber zu erfüllen haben, können vielfach besser gelöst werden, wenn die Eltern über die psychopathischen Minderwertigkeiten der Kinder unterrichtet sind, ihrer Frühreife, ihrem Zurückbleiben, ihrer sorgenerweckenden Schlechtigkeit usw. mit der richtigen Auffassung oder mit der richtigen Frage gegenüberstehen.

Es erübrigte nun noch, die psychopathischen Minderwertigkeiten zu klassifizieren und die einzelnen Typen durch Beispiele zu illustrieren. Dafür würde hier aber der Raum nicht reichen. Ich mufs darum auf die unten angeführte Literatur, insbesondere auf die Schriften von Koch verweisen.

III. Heilpädagogische Anstalten. Dafs viele Kinder, welche mit psychopathischen Fehlern und Minderwertigkeiten behaftet sind, deswegen vom öffentlichen Schulunterricht noch nicht fern gehalten zu werden brauchen, — sofern Haus und Schule nur Rücksicht auf das Krankhafte ihrer Fehlerhaftigkeit nehmen und erforderlichenfalls das Kind unter ärztliche Kontrolle stellen — geht aus dem Gesagten zur Genüge hervor. Aber ebenso klar ist es, dafs manche dieser belasteten Kinder weder in der Schule noch im Elternhause bleiben können, ohne weiteren Schaden zu nehmen.

Wenn ein solches Kind die Mitschüler gefährdet, etwa durch begleitende Krampfanfälle, Veitstanz usw., aber auch durch krankhafte Verlogenheit, Stehlsucht usw., so sollte der öffentliche Unterricht ein solches Kind um der Mitschüler willen ausschliefsen. Oder wenn ein solches Kind tagaus tagein der Gegenstand des Spottes und der Hänselei der Mitschüler, geschweige denn, was leider noch immer vorkommt, die Zielscheibe der Ironie und des Tadels der Lehrer bildet; oder wenn der Schulunterricht seelisch oder leiblich ein solches Kind überfordert und überbürdet; oder wenn es so viel individualisierende Rücksicht erfordert, dafs der gemeinsame Schulunterricht sie nicht ausüben kann; oder wenn der Arzt den Schulbesuch aus diesen und anderen Gründen widerrät: so sollten die Eltern es aus der Schule fortnehmen. Und wenn das Kind daheim etwas Ähnliches zu erleiden hat, die Angehörigen es nicht verstehen oder wegen des Berufes oder der übrigen Familienangehörigen ihm nicht die nötige Aufsicht wie seelische Pflege angedeihen lassen können; oder wenn umgekehrt ein solches Kind die gesunden Geschwister nachteilig beeinflufst, die Mutter oder die weiblichen und jüngeren Geschwister unausgesetzt tyrannisiert und deren Nervengesundheit mit aufs Spiel setzt — ein sehr häufiger Fall bei Witwen —: dann sollte man es auch aus der Familie entfernen, um des Kindes wie um der Angehörigen willen. Zudem wirkt oft die Veränderung des physischen wie psychischen Klimas aufserordentlich heilsam.

Aber wohin?

Wirklich geisteskranke Kinder gehören in die Irrenanstalten, die aber besondre

Abteilungen für Kinder haben sollten. Für epileptische Kinder, deren Heilpflege von einem Psychiater geleitet werden sollte, gibt es, wie für Taubstumme und Blinde seit langem besondere Erziehungsanstalten.

Für idiotische oder schwachsinnige Kinder sind die Idiotenanstalten, öffentliche wie private, zu empfehlen, wovon Stritter eine Zusammenstellung gemacht hat.

Für Kinder, die mit dem leichteren Grade von Schwachsinn behaftet sind und in der öffentlichen Schule nicht mit fortkommen können, für die sog. »Schwachbefähigten« sind in den letzten Jahrzehnten besondere Hilfsschulen als Ersatz der allgemeinen Volksschule errichtet worden. Hapert es aber im Elternhause, so ist auch ein solches Kind besser in einer Anstalt aufgehoben. Hilfsschulen und Idiotenanstalten sind darum auf ein enges Zusammenwirken angewiesen. Es hängt von den Sonderumständen ab, ob ein Kind besser hier oder dort aufgehoben ist.

»Sittlich Verwahrloste«, genauer besehen: psychopathisch Minderwertige mit ethischen Entartungen, schickt man in Fürsorge-, Zwangserziehungs- und Rettungsanstalten.

Die weniger Geschädigten und Geschwächten der höheren Schichten und Schulen wandern zunächst vom Gymnasium auf die Realschule und von der Realschule in das Institut mit »Berechtigung« oder auf die »Presse«. Oft wird der »Schein« zwar erreicht, aber auf Kosten der Gesundheit des Leibes und der Seele, ausgepreſst treten sie dann nicht selten als sittlich und intellektuell gleichgültige Burschen ins Leben.

Verzichten die Angehörigen auf den Berechtigungsschein, so pflegt man als Erstes zu nennen: zum Pfarrer aufs Land. Für solche Fälle, wo die Fehlerhaftigkeit bloſs an der fehlerhaften Erziehung oder an den Zuständen im Elternhause liegt, ist gewiſs nichts dagegen einzuwenden. Aber wenn das Kind heilpflegerisch und heilpädagogisch behandelt werden muſs, so ist das ländliche Pfarrhaus unzureichend. Der Pfarrer hat einen Beruf, der eine ganze Manneskraft erfordert. Wo soll ihm Zeit bleiben, solche Kinder genügend zu unterrichten, zu erziehen und von früh bis spät zu beautsichtigen und zu beschäftigen, wozu ebenfalls eine volle Kraft erforderlich ist? Die Frage der pädagogischen Vorbildung der Pfarrer wollen wir dabei nicht berühren, obgleich manches darüber zu sagen wäre. Soll das Kind aber die Dorfschule besuchen, so ist damit gar nichts gebessert, oft das Gegenteil. Für Heilpflege hat das Pfarrhaus auf dem Lande auch nur selten die nötigen Einrichtungen.

Zu einem Lehrer in Pension ist dann günstiger, wenn der Lehrer das Kind in seiner eigenen Klasse mit unterrichten kann. Im übrigen gilt auch das soeben Gesagte.

Zum Arzte aufs Land ist nur dann zu empfehlen, wenn eine bestimmte Kur zu machen ist, für die der Arzt aber auch hinreichende Zeit und Einrichtungen besitzen muſs.

So wird auch bei diesen Kindern in den weitaus meisten Fällen die Anstaltserziehung das Geratenste sein. Anstalten können alle Einrichtungen und Maſsnahmen treffen, die für ein Kind leiblich und seelisch heilsam wirken. Sie sind für die leidenden Kinder da, nicht diese für sie. Alles das, was die bemitleidenswerten Kinder drückt und bedrückt, fällt hier weg. Sie fühlen sich unter ihresgleichen, fühlen sich nicht mehr zurückgesetzt, gehänselt, geneckt und unaufhörlich getadelt. Das erklärt es, warum z. B. die Neueintretenden bei uns statt Heimweh oft Freude zeigen und nur die Wehleidigen und Gefühlsweichen scheidenden Angehörigen eine Abschiedsträne nachweinen. Heilerziehungsanstalten sollten aber auch auf alle Fälle nicht in der Kaserne, sondern in der Familie ihr Vorbild suchen, also in der Tat eine Familienerziehung ersetzen. Vor eine praktische Frage gestellt, veranlaſsten mich solche und ähnliche Erwägungen im Jahre 1890 den Versuch eines besonderen Heilerziehungsheimes für solche Kinder zu machen, welcher die Forderungen der Psychiatrie und der Hygiene für Leib und Seele mit denen einer wissenschaftlichen Pädagogik in familiärem Geiste vereinigen sollte. Unsere Ideen und langjährigen Erfahrungen sind niedergelegt in dem Schriftchen: »Das Erziehungsheim und Kindersanatorium Sophienhöhe« (Jena. 1907). Leider erfordert die Daseinsmöglichkeit, daſs in solchen Privatanstalten nur Kinder begüterter Eltern Aufnahme finden können. Wir brauchen in

derselben Weise aber auch Anstalten für Minderbemittelte und Unbemittelte. Ich selbst habe wiederholt darauf hingewiesen, am nachhaltigsten hat aber der Jenaer Schularzt Dr. Fiebig meinen Auffassungen in der unten angeführten Schrift vertreten.

Manche der bestehenden Anstalten beruhen in ihren Prinzipien und Einrichtungen freilich zum Teil noch auf einer unzulänglichen Erkenntnis der psychopathischen Zustände der fraglichen Kinder. Andere wiederum haben so vollständig das Urbild aller erziehlichen Einrichtungen — die Familie — aus dem Auge verloren, dafs sie vielen Eltern schon mit dem Namen »Anstalt« einen Schrecken einjagen. Am rührigsten sind wohl die Taubstummen- und die Idiotenanstalten gewesen, die zum Teil von sehr tüchtigen und strebsamen Pädagogen geleitet werden. In ihnen vollzieht sich auch eine stete Umwandlung, die mit den Fortschritten der Psychopathologie wie der Pädagogik parallel geht. Über die meisten Zwangserziehungs- und Rettungsanstalten dringt dagegen wenig an die Öffentlichkeit. Die grofsen Anregungen von Wichern und Werner gehen leider dabei den weiteren Kreisen verloren. Von einer Mitarbeit an unseren theoretischen Bestrebungen spürte man in Deutschland bis vor kurzem so gut wie nichts, während Nordamerika durch seine »Reformatories« aufserordentlich anregend wirkt. In den letzten Jahren haben unsere Anregungen aber auch hier befruchtend gewirkt. Sie wurden insbesondere auch von Medizinern, wie Dr. Bresler, Dr. Kluge u. a. vertreten.

Bei Neueinrichtungen öffentlicher Anstalten sollte man auf folgende Gruppen Bedacht nehmen oder, wenn einige derselben innerhalb einer Anstalt vereinigt sind, so sollten sie doch voneinander völlig getrennte Abteilungen bilden: 1. Nur zu dressierende Blödsinnige und Geisteskranke, insbesondere schwer Epileptische; 2. Krüppel und andere körperlich Anstofs Erregende; 3. bildsame Epileptische; 4. Taubstumme; 5. Blinde; 6. Schwachsinnige und andere psychopathisch Minderwertige, die wegen ethischer Entartung Mitzöglingen nicht gefährlich sind; 7. Verwahrloste, die also nur psychische Fehlerhaftigkeit haben; 8. Ethisch, insbesondere sexuell Entartete, die anderen gefährlich sind.

Jede dieser Gruppen will anders verstanden, anders gepflegt, anders beaufsichtigt, anders gewöhnt und erzogen, anders unterrichtet und anders beruflich vorbereitet sein, soweit eine Berufswahl überhaupt in Frage kommen kann.

Diese Anstalten oder Abteilungen sollten, wenigstens teilweise, miteinander in Verbindung und Beziehung stehen, damit im Falle von Besserungen oder Verschlechterungen ein Übergang leicht ist, und weil alle voneinander zu lernen haben.

Wer die Anstalten leiten soll, das ergibt sich aus dem Artikel »Pädagogik und Medizin«. Anstalten der ersten und zweiten Gruppen erfordern vorwiegend die Arbeit des Mediziners, die Arbeit der übrigen Gruppen aber in erster Linie eine pädagogische. Dementsprechend sollte auch die Leitung sein. Jede dieser Anstalten bedarf aber einer besonderen ärztlichen Beratung. Wenn man aber derartige Anstalten hie und da weder medizinisch noch pädagogisch geschulten Kräften anvertraut und u. a. Militärs a. D. die Leitung überweist, so ist damit schon ausgesprochen, dafs man von den Ursachen der Fehlerhaftigkeit der Zöglinge keinen rechten Begriff haben kann und mit den Ansichten über Pädagogik noch im Zeitalter des preufsischen Soldatenkönigs steht, der seine ausgedienten Unteroffiziere auch zu Schulmeistern ernannte.

Literatur: 1. Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. — 2. Strümpell, Pädagogische Pathologie. 1. Aufl. Leipzig 1890. 3. Aufl. 1899. — 3. Koch, Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Ravensburg 1893. — 4. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. — 5. Koch, Das Nervenleben in guten und bösen Tagen. 7. Aufl. Ravensburg 1895. — 6. Römer. Psychiatrie und Seelsorge. 2. Aufl. Berlin 1898. — 7. Heller, Grundrifs der Heilpädagogik. Leipzig 1904. — 8. Fiebig, Vorsorge und Fürsorge für die intellektuell schwache und sittlich gefährdete Jugend. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907. — 9. Koch, Martinak, Trüper, Ufer, Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. I—XII. Jahrg. Ebenda. — 10. Dieselben, Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. (Bisher 44 Hefte.) — 11. Karl L. Schaefer, Bericht über den Kongrefs für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin. (1.—4. Oktober 1906.) Ebenda 1907. Weitere Literatur unter »Schwachsinn« und »Medizin und Pädagogik«.

Jena. Trüper.

Psychosen im Kindesalter

s. Geistesstörungen

Pubertätsirresein

1. Ätiologische Bedeutung der Pubertät und Häufigkeit des Pubertätsirreseins. 2. Hauptformen. 3. Hebephrenie. 4. Erkennung und Behandlung.

1. Häufigkeit. Ätiologische Bedeutung der Pubertät und des Pubertätsirreseins. Die Pubertät bedeutet nicht nur den Eintritt der Geschlechtsreife, also die Vollendung der anatomischen Entwicklung der Genitalien und der von ihnen unmittelbar abhängigen Körperteile, sondern eine allenthalben im ganzen Körper sich vollziehende Umbildung. An dieser Umbildung ist auch das Centralnervensystem wesentlich beteiligt. Daher treten in dieser Zeit auch eigenartige psychische Veränderungen auf. Solange diese nicht erheblicher sind, bezeichnen wir sie nicht als krankhaft. Bekannt sind die weltschmerzlichen und sentimentalen Verstimmungen des Pubertätsalters, welche an Stelle des Trotzes und Übermuts der Flegeljahre treten. Die Indianer- und Kriegsgeschichten werden vom Roman verdrängt. Der Hang zur Strafse und zur derben Ausdrucksweise der Flegeljahre weicht einem Hang zur Einsamkeit und einem phrasenhaften Pathos. Das Individuum, das in den Flegeljahren nicht wufste, wo es mit seinen Extremitäten bleiben sollte, vermag jetzt sein Ich nicht in die allgemeine Ordnung der Umgebung einzufügen. Die logische Fortbildung des Denkens scheint oft einige Jahre stillzustehen. Die zahllosen neuen Reize, welche aus den Genitalorganen um diese Zeit dem Zentralnervensystem zuströmen, wecken ganz neue Vorstellungskreise, welche von mächtigen Gefühlstönen begleitet sind. Mit Abschlufs der Pubertät weichen diese Stimmungen sehr rasch. Es ist begreiflich, dafs dieselbe Umwälzung zuweilen auch schwere, ausgeprägte Geisteskrankheiten hervorruft. Man bezeichnet die Gesamtheit dieser Geisteskrankheiten als Pubertätsirresein. In unserem Klima fällt die Pubertätszeit in das 13.—20. Lebensjahr. In der Tat nimmt die Häufigkeit der geistigen Erkrankungen bei uns vom 13. Lebensjahre ab plötzlich sehr erheblich zu. Im Einzelfall ist noch zu berücksichtigen, dafs ausnahmsweise die Pubertät auch bei uns noch früher beginnt (Mädchen, deren 1. Menstruation z. B. schon mit 10 oder 11 Jahren eintritt!), und dafs sie sich andrerseits zuweilen stark verspätet (so namentlich bei Schwachsinnigen). Auch ist zu berücksichtigen, dafs die Pubertätszeit sich bei manchen Individuen über kaum 1 Jahr erstreckt, während sie bei anderen sich viele Jahre hinzieht.

Weitaus am häufigsten ist das Pubertätsirresein bei schwer erblich belasteten Kindern. Ein Nervensystem, das nicht erblich prädisponiert ist, übersteht die Umwälzung der Pubertät ohne tiefere Störungen. Das minderwertige Gehirn des erblich belasteten Kindes verfällt unter dem Einflufs der Pubertät häufig einer Geistesstörung. Statistisch ist nachgewiesen, dafs bei Erblich-Belasteten der Prozentsatz der geistigen Erkrankungen überhaupt gegen Ende der Pubertätszeit am höchsten ist. Erblich belastete Mädchen sind noch mehr bedroht als erblich belastete Knaben.

Nicht selten kommen zu dem Einflufs der Pubertät als solcher noch andere ätiologische Momente hinzu. Am wichtigsten sind unter den letzteren die Chlorose, ferner excessive Onanie, intellektuelle und körperliche Überanstrengung (einerseits Psychosen der Gymnasiasten, andrerseits Psychosen der Kinder, welche in Fabriken usw. arbeiten) und endlich Erziehungsfehler, auf welche gerade in diesem Alter das Kind durch Geisteskrankheit reagiert. Seltener spielen Alkoholexcesse eine Rolle.

Wirken neben der Pubertät als solcher noch eines oder mehrere der soeben aufgezählten Momente ein, so kommt es auch bei erblich nicht belasteten Kindern zuweilen zu einer Pubertätspsychose.

2. Hauptformen. Fast alle Geisteskrankheiten können gelegentlich in der Pubertät, also als Pubertätsirresein auftreten. So kennen wir eine Pubertätsmanie, eine Pubertätsmelancholie, eine chronische einfache, akute und chronische halluzinatorische Paranoia der Pubertät u. s. f. Eine sorgfältige Untersuchung ergibt jedoch sehr bald, dafs einzelne Psychosen ganz besonders häufig in der Pubertät auftreten.

Es sind dies a) alle Formen des periodischen Irreseins (periodische Manie, periodische halluzinatorische Paranoia); bei Mädchen knüpfen die Anfälle oft an die Menstruation an. S. unter Periodisches Irresein. b) das zirkuläre Irresein, siehe unter Periodisches Irresein; c) alle Formen des hysterischen Irreseins; d) die originäre Paranoia, siehe unter Paranoia; e) die Hebephrenie welche eine spezielle Besprechung erheischt, siehe unter 3.

3. Hebephrenie. Die Hebephrenie oder Dementia hebephrenica ist, wie das Wort bereits besagt, eine Psychose, welche fast ausschliefslich im Pubertätsalter auftritt. Bei erblich belasteten Kindern ist sie häufiger als bei unbelasteten. Die Symptome sind sehr charakteristisch. Auf affektivem Gebiet herrscht eine zunehmende Apathie vor. Daneben wechseln motivlos oberflächliche Affektstörungen: Traurigkeit, Heiterkeit, zuweilen kommen auch impulsive Angst- und Zornanfälle vor. Die Ausdrucksbewegungen sind oft paramimisch. Die Kranken lachen zuweilen auf der Höhe ihrer traurigen Verstimmung. Dabei vollzieht sich fast stets ein unaufhaltsamer Verfall der Intelligenz. Anfangs ergehen sich die Kranken in hochtrabenden gewählten, meist inhaltlosen Redensarten. Unverstandene Sentenzen werden altklug immer wieder eingeflochten. Dem aufmerksamen Beobachter fällt schon früh der Hang zu Wiederholungen derselben Sätze auf (Perseveration). Auffällige Widersprüche bleiben unbemerkt. Die logische Auffassung der Gedanken anderer Menschen (beim Lesen und im Gespräch) versagt mehr und mehr. Logische Verbindungen von Urteilen zu Schlüssen kommen nicht mehr zu stande. Anfangs lieben die Kranken bizarre Satzkonstruktionen, später denken sie häufig gar nicht mehr in korrekten Sätzen. Ihr ganzes Tun und Treiben ist ziellos. Planlos schweifen die Kranken umher. Andere stehen stundenlang lächelnd, tänzelnd, grimassierend vor dem Spiegel. Alberne, abenteuerliche Wahnvorstellnngen treten öfters auf, vereinzelt auch Halluzinationen. Die Wahnvorstellungen unterscheiden sich von denjenigen der Paranoia chronica dadurch, dafs sie des Leitmotivs und der Centrierung entbehren. Man hat die von Wahnvorstellungen begleitete Varietät auch als Dementia paranoides bezeichnet. Auf motorischem Gebiet fällt oft die Neigung zu stereotypen, d. h. monoton wiederkehrenden Haltungen und Bewegungen auf, für welche die Kranken kein oder ein ganz unausreichendes Motiv angeben. Auch sog. katatonische Spannungen der ganzen Körpermuskulatur kommen oft vor. Nahrungsverweigerung und Mutismus sind ebenfalls nicht selten.

4. Erkennung und Behandlung des Pubertätsirreseins. Soweit es sich um Psychosen handelt, welche auch in den übrigen Phasen des Kindesalters vorkommen, sind die Einzelartikel bezüglich Erkennung und Behandlung durchzulesen (Manie, Melancholie, Paranoia, Periodisches Irresein). Das Bild der Hebephrenie ist so charakteristisch, dafs selbst ein Laie, wenn er nur weifs, dafs es eine solche Krankheit gibt, in den ausgeprägten Fällen ohne Schwierigkeit die Diagnose stellen kann. Die Dementia hebephrenica ist als unheilbar zu betrachten, immerhin kommen wesentliche und lange dauernde Besserungen zuweilen vor. Die Symptome sind für eine pädagogische Behandlung sehr verführerisch, aber zahlreiche Erfahrungen haben gelehrt, dafs alle pädagogischen Versuche dieser schweren Krankheit gegenüber fruchtlos bleiben. Die Kranken sind fast stets als gefährlich zu betrachten wegen plötzlicher Selbstmordversuche, Angriffe auf die Umgebung u. dergl. m. Es ist daher die Aufnahme in eine Anstalt meistens unerläfslich.

Literatur: Kahlbaum-Hecker, Virchows Archiv Bd. 52 und Irrenfreund 1877. Marro, La pubertà. Torino 1900. — Wille, Pubertätspsychosen. Leipzig 1897. — Ziehen Psychiatrie. Leipzig 1902, S. 691 und Geisteskrankheiten des Kindesalters Heft 2. Berlin 1904.

Berlin. Ziehen.

Pünktlichkeit

1. Die Pünktlichkeit im allgemeinen. 2. Die Pünktlichkeit im Hause. 3. Die Pünktlichkeit in der Schule.

1. Die Pünktlichkeit im allgemeinen. Die gesamte Erziehung vollzieht sich, wie alles Geschehen, innerhalb der Zeitreihe, wobei ihre Mafsregeln nach wohlüberlegtem Plane in einer bestimmten Aufeinanderfolge

zur Anwendung gelangen, damit nichts versäumt und das gesteckte Ziel Schritt für Schritt angestrebt und erreicht werden könne. Zu diesem Behufe tritt zunächst an den Erzieher die Forderung heran, die erziehlichen Maſsnahmen auch hinsichtlich ihrer Zeitfolge genau zu regeln und gewissenhaft zu beachten, im besonderen die für bestimmte Zeiten festgesetzten Tätigkeiten ohne Aufschub zu verrichten. Desgleichen hat sich der Zögling der ihm zur Pflicht gemachten Zeitordnung einzufügen, im besonderen sich den erzieherischen Einwirkungen zu den vorgeschriebenen Zeiten zu unterwerfen, überhaupt den an ihn gestellten Forderungen pünktlich zu entsprechen. Um dies leisten zu können, muſs er und andere auch an die mittelbare Tugend der Pünktlichkeit gewöhnt werden, mit der er mit beitragen soll zum ungestörten Verlauf des Erziehungsgeschäftes. Mit dem Worte Pünktlichkeit bezeichnen wir demnach die zeitlich genaue Einhaltung der für den Erfolg der Erziehung notwendigen Verrichtungen von seiten des Erziehers wie des Zöglings.

2. Die Pünktlichkeit im Hause. Die nächste günstige Gelegenheit für beide Seiten, Pünktlichkeit zu betätigen und zu üben, bietet sich im Hause dar, wenn sämtliche Verrichtungen vom Aufstehen bis zum Schlafengehen, wenn die Arbeits-, Erholungs- und Essenszeiten usw. in bestimmter Zeitfolge feststehen, von den Eltern genau eingehalten werden, zugleich darauf gesehen wird, daſs diese Zeitordnung auch von den Kindern genau befolgt werde, und daſs sie hierbei alle Verrichtungen, mögen sie dem Hause gelten oder mit der Schule im Zusammenhange stehen, pünktlich ausführen (s. Art. Hausordnung). Von besonderer Wichtigkeit ist bei den heranwachsenden Kindern das pünktliche Nachhausekommen nach der Schule, wie nach jedem sonstigen Ausgang. Namentlich ist der Zeitpunkt für die Rückkehr vom freien Ausgang nicht dem Belieben der Kinder zu überlassen, sondern muſs, um etwaigen Miſsbrauch zu steuern, von den Eltern in einer ihrer Zuverlässigkeit, ihrem Alter und Bedürfnisse entsprechenden Weise genau geregelt werden. Alles in allem erweist sich den Kleinen wie den Groſsen gegenüber eine gute und strenge gehandhabte Hausordnung als das wirksamste Mittel zur Gewöhnung an Pünktlichkeit.

Ähnlich ist's mit der Pünktlichkeit auch in den Alumnaten, wo aber bei der groſsen Zahl und individuellen Verschiedenheit der Zöglinge deren gesamtes häusliche Leben mit seinen mannigfaltigen Beschäftigungen und Ruhepausen, sowie ihr Pflichtenkreis gegenüber der Schule auch in zeitlicher Beziehung bestimmter und fester geregelt und ihnen in Form einer wohlerwogenen Hausordnung (s. d. Art.) noch deutlicher zum Bewuſstsein gebracht werden muſs, als das sonst in der Familie üblich ist, damit das gesamte wechselvolle Getriebe der Anstalt ohne Stockung und Störung von statten gehen könne. Damit diese Zeitordnung von den Zöglingen auch wirklich eingehalten werde, bedarf deren Überwachung überdies noch besonderer Vorkehrungen (s. d. Art. Aufsicht).

3. Die Pünktlichkeit in der Schule. Je mehr dem Kinde die Pünktlichkeit durch die häusliche Erziehung angewöhnt worden, um so leichter wird es ihm auch fallen, sich in die mannigfaltiger gegliederte und strenger kontrollierte Zeiteinteilung der Schule hineinzufinden, also auch hier pünktlich zu sein; denn nicht nur die Hausordnung gebietet es ihm, sich rechtzeitig auf den Schulweg zu begeben, sondern es fühlt sich selbst eben vermöge der guten Gewöhnung angetrieben, in der Schule rechtzeitig einzutreffen.

Da es sich aber bei dieser Pünktlichkeit nicht bloſs um das rechtzeitige Erscheinen des Schülers in der Schule, sondern auch um anderweitige zeitliche Verhältnisse handelt, so ist es nötig, daſs er hierüber alles das erfahre, was auf sein Verhalten Einfluſs gewinnen soll. Zu diesem Zwecke macht ihn der Lehrer vor allem mit dem Stundenplan und der Schulordnung (s. Art. Ordnung) bekannt, die eben seine einzelnen Obliegenheiten auch hinsichtlich der Zeitfolge genau regeln. Und zwar kommen hierbei folgende Bestimmungen in Betracht: die Zeitpunkte fürs Betreten des Schulhauses, für den Beginn und Schluſs des Unterrichts am Vor- und Nachmittag, sowie für die Dauer der Zwischenpausen, welche Zeiten am besten von der Schulglocke zu markieren sind; in diesem Falle

werden die Uhren in den Schulzimmern völlig entbehrlich, welche die Aufmerksamkeit der Schüler ohnehin leicht ablenken können. Weiter müssen die Termine für die mündlichen und schriftlichen Hausaufgaben festgestellt werden, die sich der Schüler zur Unterstützung seines Gedächtnisses ins Aufgabenbüchlein einzutragen hat. Dazu kommen die Zeitbestimmungen für mancherlei Obliegenheiten, die von Schülern im Dienste der Ordnung des Schullebens und des Unterrichts (Herbeischaffung der erforderlichen Lehrmittel, Wartung und Pflege der Pflanzen im Schulgarten oder Schulzimmer usw.) übernommen werden. Auch ist unter Umständen für die freie Bewegung der Schüler aufserhalb des Hauses — zumal der auswärtigen — die Festsetzung einer bestimmten Zeitgrenze empfehlenswert, damit sie um so gewisser Zeit finden, ihren Verpflichtungen der Schule gegenüber nachzukommen, hingegen verhindert werden, ihre Zeit in zweckloser Weise zu vergeuden oder sogar noch Schlimmeres ins Werk zu setzen. Dahin gehört auch das rechtzeitige Eintreffen nach den Ferien oder nach einem Urlaub und die pünktliche Beibringung der Entschuldigung nach überstandener Krankheit und bei sonstigen unvorhergesehenen Versäumnissen.

Sobald nun die Schüler diese Bestimmungen kennen, ist es des Lehrers vornehmste Pflicht, mit aller Umsicht und Beharrlichkeit darüber zu wachen, dafs sie diese Zeiteinteilung auch wirklich einhalten, also nach jeder Richtung pünktlich sind. Dawiderhandelnde werden, wenn mildere Zurechtweisungen nicht helfen, gestraft. Kommt ein Schüler wiederholt zu spät und haben sich bei ihm Tadel und Rüge nicht wirksam erwiesen, so bleibt er aufserhalb der Bänke einige Zeit stehen, mufs überdies etwa Versäumtes nach dem Unterricht nachholen und wird, wenn keine Besserung eintritt, von Nachbarkindern zur Schule abgeholt, bezw. kann ihn der Lehrer unmittelbar vor Beginn des Unterrichts bei sich in der Wohnung oder im Konferenzzimmer antreten lassen; es verleiht diesen Mafsregeln, wie auch bei sonstiger Unordnung des Schülers, ein besonderes Gewicht, wenn hierüber auch mit den Eltern Rücksprache genommen wird. — Wenn Hausarbeiten nicht zur rechten Zeit geleistet worden, so müssen sie gleichfalls nachgeholt werden, und wer sein Ehrenamt nicht pünktlich verwaltet, verliert es.

Das wirksamste Mittel, die Schüler an Pünktlichkeit zu gewöhnen, ist es jedoch, wenn des Lehrers Verhalten auch in dieser Beziehung vorbildlich ist, wenn er also in der Schule stets pünktlich d. h. vor Beginn des Unterrichts erscheint, diesen zur festgesetzten Stunde beginnt, ebenso pünktlich schliefst, die Pausen sorgfältig einhält, die schriftlichen Arbeiten zu festgesetzten Terminen aufgibt, einfordert und zurückgibt, wenn er die Bibliotheksstunden genau einhält, wenn er bei Ausflügen sich nicht um eine Sekunde verspätet, eher früher erscheint, und auch in der Führung des Klassenbuchs, der Versäumnisliste usw. pünktlich ist. Wenn die Schüler in solcher Weise das Vorbild des Lehrers tagtäglich beobachten, so erwacht in ihnen ganz unwillkürlich der Drang, sein Vorbild nachzuahmen und die vorschriftsmäfsigen Bestimmungen der Schule um so pünktlicher einzuhalten.

Kronstadt in Ungarn. E. Morres.





Quälen

Nach Grimms »Deutschem Wörterbuch« dient das Wort Qual zur Bezeichnung »beschwerlicher, anhaltender und zerarbeitender Bedrängnis und Beklemmung«, sowie innerlich bedrängenden, tiefempfindlichen Wehs; quälen heifst Qual bereiten. Man redet von Menschen- und Tierquälerei, von Seelenqualen und Körperqualen, von Qualen, die man sich selbst (Selbstquälerei) oder anderen bereitet. Quälen kann man nur das, was mit Empfindung und Gefühl begabt ist, also Menschen und Tiere; dementsprechend kennt man auch beispielsweise nicht Baumqual, sondern Baumfrevel. Möge das Quälen auch aus den verschiedenartigsten Beweggründen geschehen (Tücke, Hafs, Rache, Neid, Schadenfreude, Roheit, Grausamkeit), immer setzt es vorübergehenden oder dauernden Mangel an Wohlwollen (Mitgefühl) und Gerechtigkeitsliebe voraus. Der dauernde Mangel an Mitleid gründet sich zuweilen auf krankhaftes Seelenleben, das von sittlichkeitswidrigen Neigungen und Gelüsten beherrscht wird oder, wie bei psychopathischer Minderwertigkeit, Moral insanity, moralischem Irresein, wohl gar gänzlich unfähig ist, ethische Vorstellungen zu bilden (vergl. Koch, Leitfaden der Psychiatrie S. 45, 111; Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters S. 129). Dies gilt auch von der Selbstquälerei des Melancholikers. Besondere Neigung zum Quälen anderer hat man beim cholerischen und phlegmatischen Temperamente gefunden, ebenso beim intellektuellen und moralischen Schwach- und Blödsinn, und zwar in der Regel häufiger und stärker beim männlichen als beim weiblichen Geschlechte. Mit dem Worte Dippoldismus bezeichnet gegenwärtig der Sprachgebrauch (in Anlehnung an den berüchtigten Kinderquäler Dippold) die zur Wollust ins Unbändige gesteigerte Neigung zur Mifshandlung der Zöglinge. Sicher ist, dafs Alkoholgenufs das Mitgefühl abstumpft und die Entwicklung des Hanges zur Quälerei begünstigt. Das Kind, das in seinem Geiste noch keinen sicheren Mafsstab für die Gröfse des Schmerzes, den andere beim Quälen empfinden, besitzt, empfängt seine ersten Anregungen zu mitleidlosem Tun von seiner Umgebung (den bekannten oder verborgenen Erziehern und Miterziehern) und stärkt sie durch Nachahmung (Tiermartern, Schlachtfest als Kinderfest usw.). Zuweilen ist die Lust am Quälen bei Kindern der Gegenschlag gegen vorausgegangene harte Behandlung und Mifshandlung. Wenn Kinder ihre Eltern oder Pfleger wegen der Erfüllung eines Wunsches quälen, d. h. hartnäckig, heftig und dringend auf dessen Erfüllung beharren und ihnen dadurch Pein verursachen, so kann dies seine Ursache in einem bedenklichen Mangel an Selbstbescheidung und Gehorsam oder in Leidenschaftlichkeit

des Begehrens und Strebens (Eigensinn!) haben. Zum gröfseren Teile beruht die Neigung zur Quälerei auf verfehlter Erziehung, zum geringeren auf Naturveranlagung. Die Grundsätze, nach denen die Erziehung ihre Bekämpfungsmafsregeln zu treffen hat, lauten: 1. Belehre die Fehlenden über die Schmerzempfindlichkeit der Lebewesen und über deren Recht auf Wohlwollen und Billigkeit! 2. Erwecke in ihnen Mitgefühl und Edelmut! 3. Stärke in ihnen den Willen zum Mitleide durch Beispiel, Belehrung und Gewöhnung!

Leipzig. Gustav Siegert.

Quellenbücher und Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht der Volksschule

1. Wesen der Quellen. 2. Quellenbücher und Quellen für Volksschulen. (Geschichtliches und Anforderungen.) 3. Welches sind Quellenbücher für Volksschulen? 4. Wert der Quellen. 5. Verwendung des Quellenbuches und der Quellen in Volksschulen.

Einer der für die Erziehung wichtigsten Unterrichtsgegenstände ist der Geschichtsunterricht. Die Geschichte unseres Vaterlandes ist überaus reich an grofsen sittlichen Charakteren, an Musterbildern der Liebe und Treue zum Herrscher und zum Vaterland. Eine Pflichtvergessenheit wäre es, wollte der Geschichtslehrer diesen Reichtum erziehlicher Werte ungenutzt lassen und sich auf die Aneinanderreihung von trockenen Namen, Zahlen und Tatsachen beschränken. Mögen diese noch so fest eingeprägt sein (was allerdings auch zu verlangen ist), wenn weiter nichts geschehen ist, dann war der Lehrer wohl ein Spediteur von Kenntnissen, aber nicht ein Jugendbildner und Erzieher. Denn das taube Gerölle von Namen und Zahlen eines unseligen Memoriermaterialismus läfst das sprossende Grün des Interesses, der Triebkraft aller Geistes- und Charakterbildung, nicht aufkommen.

1. Wesen der Quellen. Als ein beachtenswertes Mittel für einen gründlichen, tief ackernden Geschichtsunterricht bietet sich die Benutzung der Quellen an. Es sind zu unterscheiden Quellen für den Geschichtsforscher, ferner für das Geschichtsstudium und weiter für den Geschichtsunterricht. Der erstere benutzt als Quellen für seine Arbeiten geschichtliche Urkunden in Staatsarchiven, Staatsverträge, Kammerbeschlüsse, Gesetzessammlungen, Chroniken, Memoiren, Werke von Geschichtsschreibern, Medaillen, Münzen, Siegel, Wappen, Lieder, Sagen, Sprichwörter u. dergl. Solche Quellenstoffe untersucht er auf ihre Zuverlässigkeit hin, namentlich durch Vergleichung mit anderen Quellen. Nach ihrer kritischen Sichtung hat der Geschichtsforscher die Quellen zu interpretieren und schliefslich das Gefundene darzustellen.

Von Quellen in dem soeben dargelegten Sinne sind zu unterscheiden Quellen für ein Studium der Geschichte zu einem Examen, einer literarischen Arbeit oder sonst einem wissenschaftlichen Zwecke. Wenn jemand irgend ein historisches Thema (z. B. die Hansa, den deutschen Ritterorden, die Kolonisation des deutschen Ostens) behandeln will, dann verschafft er sich zunächst die beachtenswerte Literatur darüber und studiert sie. Das sind dann Quellen für seine Arbeit. Es gibt bibliographische Werke, worin die Literatur verzeichnet ist, z. B. Dahlmann-Waitz, Quellenkunde der deutschen Geschichte (Leipzig, Dieterich). —

Eine dritte Gattung von Quellen sind die für den Geschichtsunterricht bestimmten. Für höhere Schulen kommen auch die Werke von Pausanias, Herodot, Livius usw. in Betracht. Quellensammlungen für höhere Schulen gibt es schon seit geraumer Zeit. Sie lassen aber die neuere und neueste Geschichte aufser acht. Diese wird von Schilling in seinem Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit behandelt. Diese Werke bieten ganze Quellenstücke, ähnlich wie das Lesebuch aus vielen einzelnen Stücken zusammengestellt ist. Im Gegensatze dazu weist ein anderes Werk eine Zusammenordnung von einzelnen Sätzen auf. Es sind Blumes Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes, fortgeführt von Arndt (vollständig in 4 Bänden — die 2. Abteilung des vierten Bandes fehlt noch). Die Sätze sind dort aus den verschiedenen Quellenwerken zusammengetragen und nach einheitlichen Gesichtspunkten angeordnet worden, z. B. was Tacitus, Paulus Diaconus, Jordanis, Procop, Ammianus und andere über die Wahl und Stellung der Könige bei den Germanen vor Chlodovech berichten. Auf diese Weise suchen Blume

und Arndt Vollständigkeit herbeizuführen. Wo der Verstand bereits sehr gebildet und ein nachhaltiges wissenschaftlich-geschichtliches Interesse vorhanden ist — Blume-Arndts Werk ist für höhere Schulen berechnet — kann man dem Schüler eine Verarbeitung von Bruchstücken zumuten und wohl auch mit Erfolg. Der Mosaikkünstler bringt auch aus Bruchstücken herrliche Kunstwerke zu stande; aber man wird dies von keinem Anfänger verlangen. Ebensowenig wird man sich bei Volksschülern von einer geistigen Mosaikarbeit, wie sie Blume-Arndts Verfahren verlangt, einen wahrhaften Erfolg versprechen dürfen. Die Volksschule leidet ohnedies genug unter dem Umstande, daſs sie die Nahrung brockenweise verabreicht. Herbarts Wort, daſs die groſse sittliche Energie (und ich füge hinzu: auch die geistige) die Wirkung groſser Scenen und ganzer, unzerstückelter Gedankenmassen sei, findet viel zu wenig Beachtung. Ganze, zusammenhängende Stücke finden und wecken das Interesse des Schülers mehr als eine Zusammenstellung oder auch eine Gruppierung von einzelnen Sätzen. Darum biete man in der Volksschule Quellenstücke — die Quellensätze dagegen nur ausnahmsweise und zur Ergänzung, z. B. die Wahlsprüche und andere charakteristische Aussprüche der preuſsischen Herrscher oder Bismarcks über die Reichseinigung, die Reichsverfassung, den Bundesrat, den Reichstag, über Krieg und Frieden und das Heer (vergl. des Verfassers Quellenlesebuch).

Ein Quellenbuch, das für pädagogische Zwecke bestimmt ist, soll nicht bloſs gewichtige historische Urkunden, Chroniken und sonstige Berichte von Zeitgenossen, seien es Geschichtsschreiber oder auch schlichte Bürger, enthalten, sondern auch Abschnitte aus Tagebüchern, Privatbriefe, Zeitungsberichte, historische Gedichte, charakteristische Aussprüche usw. Einige solcher Quellenstücke aus der deutschen Geschichte führen wir aus des Verfassers Quellenlesebuch an: Die alten Deutschen (von Tacitus). Die Erstürmung von Jerusalem durch die Kreuzfahrer (Wilh. von Tyrus). Belagerung einer Stadt vor der Erfindung des Schieſspulvers (von Rahewin). Eine Stadt im Mittelalter (Celtes). Die Schlacht bei Fehrbellin (Brief des Prinzen von Hessen-Homburg). — Aus der Zeit Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs d. Gr. sind unter anderen die folgenden Stücke zu verwerten: König Friedrich Wilhelm I. und das preuſsische Militär (aus einem Briefe des österreichischen Gesandten Grafen Seckendorf an den Prinzen Eugen von Savoyen). Aus einer Anweisung Friedrich Wilhelms I. für die Erziehung des Kronprinzen. Aus einer Anweisung des Königs Friedrich Wilhelm für die Behandlung des Kronprinzen in Küstrin. Über das Soldatenleben zur Zeit Friedrichs des Groſsen (Schilderung des Schweizers Ulrich Bräcker). Anweisung Friedrichs an den Minister Grafen Finkenstein vor dem Siebenjährigen Kriege. Die Schlacht bei Lowositz (Ulrich Bräckers Schilderung). Die Schlacht bei Roſsbach (von Archenholtz). Friedrichs des Groſsen Fürsorge für den Bauernstand, für Handel und Gewerbe, für die Schulen (aus Anweisungen des Königs).

2. Quellenbücher und Quellen für Volksschulen. (Geschichtliches und Anforderungen.) Stiehl, der spätere Verfasser der preuſsischen Regulative, kann wohl als der erste betrachtet werden, der die Quellenbenutzung auch für die Volksschule forderte. In seiner Schrift »Der vaterländische Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen« vom Jahre 1842 finden sich folgende Forderungen, die durchaus unsere Zustimmung haben: Die Schüler sollen ein Quellenbuch in den Händen haben. Dieses soll den Vortrag des Lehrers nicht verdrängen. Auch historische Lieder sind als Quellen für den Geschichtsunterricht der Volksschule zu betrachten. Dagegen stimmen wir Stiehls Forderung, daſs wichtige Schriftstücke vom Schüler auswendig zu lernen seien, nicht zu. — Warm befürwortet wurde die Quellenbenutzung in Volksschulen ferner von Eberhardt in seinem Aufsatze »Über Geschichtsunterricht« (Pädagogische Studien 1876, 4. Heft); er bezeichnet die Sprache der Quellen als die Sprache der Kinder im besten Sinne des Wortes. Noch energischer trat dafür 1876 Krieger ein in seiner Schrift »Der Geschichtsunterricht«. Es heiſst dort, nicht die Biographie oder der Vortrag, sondern nur die Geschichtsquelle könne so frisch und anschaulich, mit einer solchen Fülle belebender Details erzählen, so mitten in die Dinge hinein-

versetzen, daſs man sie Schritt für Schritt mit zu durchleben meint. — Am entschiedensten und erfolgreichsten ist für die Quellenbenutzung in der Volksschule der Leipziger Schuldirektor Albert Richter, der Verfasser des ersten Quellenbuches für Volksschüler, eingetreten in der Begleitschrift: »Quellen im Geschichtsunterricht« (Bericht des Vereins Leipziger Lehrer auf die Jahre 1884 und 1885) und schon vorher weniger eingehend in dem Aufsatze: »Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule« (Leipziger Blätter für Pädagogik, 1872). Richter spricht sich über die Geschichte der Quellenbenutzung, über das Wesen der Quellen, den Nutzen für die Schule, den Wert eines Quellenbuches in der Hand der Schüler, über die Art der Verwendung der Quellenstücke in der Schule aus und zwar fast überall in unserem hier dargelegten Sinne. — Die Herbart-Zillersche Schule hat die Quellenbenutzung auch in der Volksschule besonders nachdrücklich verlangt und in der Literatur und Unterrichtspraxis durchgeführt, so in der Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen von Rein, Pickel und Scheller (1880 f.) und in den Präparationswerken von Wohlrabe, Pein und Wülknitz, von Staude und Göpfert, von Herrmann und Krell, von Fritzsche. — Unsere nachfolgend dargelegten Ansichten über die Quellenbenutzung in der Volksschule befinden sich im allgemeinen in Übereinstimmung wie mit Richter, so mit der Herbart-Zillerschen Schule. Die Quellenstücke müssen nach Inhalt und Form der Geistesreife der Schüler entsprechen, für die Volksschule also möglichst einfach sein. Vielfach liegen ganz wertvolle Quellen vor, die aber zu hohe Anforderungen an den Schüler stellen würden. Wenn diese Stücke nicht, unbeschadet der Wahrung des ursprünglichen Charakters, für die Kinder eingerichtet werden können, läſst sie der Herausgeber des Quellenbuches am besten weg. Die meisten Originalstücke muſs er für Volksschulen in sprachlicher Hinsicht abändern. Doch muſs dies mit der gröſsten Pietät geschehen, zumeist durch Übersetzung von Fremdwörtern oder durch Vertauschung unverständlicher oder altertümlicher Ausdrücke, ferner durch Auslassungen, Abänderung des Satzbaues und der Interpunktion usw. Doch darf in diesen Änderungen nicht zu weit gegangen werden. Wo die Übersetzung oder Erklärung im Texte nicht angebracht wäre, muſs sie als Fuſsnote gegeben werden. Grundbedingung ist natürlich die historische Zuverlässigkeit der Quellen. Mag eine Erzählung noch so interessant sein, wenn sie nicht Wahrheit, sondern ein Produkt der Phantasie oder auch eine Verquickung von Wahrheit und Dichtung ist, dann kann sie der Erarbeitung geschichtlicher Wahrheit nicht dienen. Wenn dem Verfasser bei sonst vorzüglicher Darstellung ein Irrtum unterlaufen ist, dann muſs diesen der Herausgeber des Quellenbuches gleich berichtigen, wenn nicht im Texte, so in einer Fuſsnote. Dagegen kann Platens schönes und bekanntes Gedicht »Der Pilgrim vor San Yuste« nicht mehr als geschichtliches Quellenstück anerkannt werden, da es tatsächlich eine ganze Reihe von Unrichtigkeiten enthält.

3. Welches sind Quellenbücher für Volksschulen? In günstigen Volksschulverhältnissen sind ohne weitere Zubereitung die Quellenstücke des Richterschen Werkes und des Buches von Fritzsche und Hase brauchbar, obwohl das letztere nach dem Titel für Bürger- und Mittelschulen bestimmt ist. Das Werk von Albert Richter war das erste für Volksschulen berechnete. Es erschien 1885 und umfaſste 263 Seiten. Der Verfasser dachte es sich in der Hand der Schüler, aber nicht als einzige oder auch nur bevorzugte Grundlage des Unterrichts. Der lebendige Vortrag des Lehrers soll dadurch nicht überflüssig gemacht werden. Zum Teil sollen die Quellenstücke in den Vortrag verwebt oder nach demselben besprochen oder erläutert werden. Manche der urkundlichen Überlieferungen seien auch als Ausgangspunkte für einen geschichtlichen Abschnitt zu benutzen. Andere Abschnitte seien nach der Behandlung des betreffenden Stoffes der Privatlektüre der Schüler zu überlassen. Das Werk von R. Fritzsche und E. Hase ist 1892 unter folgendem Titel erschienen: Schroedels Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Es ist 245 Seiten stark. Ein Anhang bietet auf 14 Seiten geschichtlichen Lernstoff in tabellarischer Übersicht. Wir sind mit Richter der Ansicht, daſs solche Tabellen in Quellenbücher nicht

hineingehören. Die Schüler sollen sie nicht fertig vorfinden, sondern selbst erarbeiten, und für den Lehrer sind sie überflüssig. — Nach dem Titel für Volks- und Mittelschulen bestimmt, aber auch in ganz einfachen Volksschulverhältnissen unmittelbar verwendbar ist das Quellenlesebuch des Verfassers dieses Artikels. Seiner Bearbeitung liegen die hier dargelegten Gesichtspunkte zu Grunde.

4. Wert der Quellen. Wenn wir von den Quellen auch geschichtliche Zuverlässigkeit verlangen, so ist bei der Auswahl doch in erster Linie nicht der historische sondern der pädagogische Wert entscheidend. Worin liegt dieser? Die Erzählungen und Schilderungen sind zumeist frisch, lebenswahr und anschaulich, nicht selten sogar farbenreich. In geradezu fesselnder Weise schildert z. B. der Stadtschreiber Friese seine Erlebnisse bei der Zerstörung Magdeburgs, der Toggenburger Ulrich Bräcker die Vorspiegelungen bei seiner Anwerbung und das Soldatenleben zur Zeit Friedrichs des Grofsen. Die Erzählung ergeht sich hier, wie auch in vielen anderen Quellenstücken, in einer behaglichen epischen Breite. Diese sowie die volkstümliche Darstellung und die vielfache Anwendung der direkten Rede leisten für die Veranschaulichung aufserordentlich viel, so dafs der Schüler häufig derart in die Situation hinein versetzt wird, dafs er die Handlung gleichsam an der Seite des Erzählers miterlebt. Geschichtliche Begriffe, wie Heerbann, Krönung, Gottesurteil, Bann, Schwertleite, Turnier, Belehnung, Verfemung, Belagerung, Schlacht, Bündnis usw., werden durch Quellen in wünschenswerter Weise illustriert. Das Seelenleben der auftretenden Personen, ihre Gedanken, ihre tiefsten Gefühle, die Beweggründe ihrer Handlungen werden oft klar vor Augen geführt. Ein wie helles Schlaglicht auf die Hochherzigkeit und Vaterlandsliebe Friedrichs des Grofsen wirft z. B. seine Anweisung an den Minister Grafen Finkenstein vor dem Siebenjährigen Kriege! Es heifst dort: »Im Fall, dafs ich getötet werde, sollen die Angelegenheiten ganz ohne die geringste Änderung ihren Lauf behalten, und ohne dafs man bemerken kann, dafs sie sich in anderen Händen befinden. In diesem Falle mufs man die Huldigung hier, wie in Preufsen und Schlesien beschleunigen. Wenn ich das Unglück hätte, vom Feinde gefangen zu werden, verbiete ich, dafs man im allergeringsten auf das achte, was ich aus der Gefangenschaft schreibe. Wenn mir ein solches Unglück begegnet, so will ich mich für den Staat opfern, und man soll alsdann meinem Bruder Gehorsam leisten. Diesen, sowie die Minister und Generale mache ich mit ihrem Kopfe dafür verantwortlich, dafs man für meine Befreiung weder eine Provinz noch Lösegeld anbiete, dafs man vielmehr den Krieg fortsetze und alle Vorteile benutze, ganz so, als hätte ich niemals in der Welt gelebt. Ich hoffe, dafs ihr nicht nötig haben werdet, von dieser Anweisung Gebrauch zu machen; aber im Fall meines Unglücks ermächtige ich euch, dieselbe auszuführen. Zum Zeichen, dafs dies nach reifer und klarer Überlegung mein fester und ernster Wille ist, zeichne ich mit eigener Hand und drücke mein Siegel darauf. Friedrich.« (Faksimile-Ausgabe aus dem königl. geh. Staatsarchiv in Berlin, 1854. Französisch.)

5. Verwendung des Quellenbuches und der Quellen. Dafs die Quellen früher in Volksschulen im allgemeinen wenig benutzt worden sind, liegt wohl zumeist daran, dafs ein Quellenbuch für einfache Volksschulverhältnisse nicht vorlag. Die vorhandenen Werke gingen über die Anforderungen an eine gewöhnliche Volksschule hinaus, die meisten sogar weit hinaus. In den Kreisen der Geschichtsmethodiker und von vielen einsichtigen Pädagogen wird als Ideal hingestellt, dafs der Schüler ein passendes Quellenbuch in den Händen habe an Stelle des Leitfadens. Gegen einen Leitfaden in der Hand des Schülers werden gewichtige Bedenken geltend gemacht. Demgegenüber darf wohl ein Quellenlesebuch ein anschaulich-ausführliches Geschichtslesebuch im besten Sinne des Wortes genannt werden. Es vermeidet die Mängel des Leitfadens und weist die Vorzüge eines guten Lernmittels auf, löst also auf diesem Gebiete die lange erörterte Streitfrage.

Die Schüler sollen sich den in den Quellen gebotenen geschichtlichen Stoff, geleitet durch den Lehrer, selbst erarbeiten. Da hört man nicht gar zu selten den Einwand, dies sei wegen der Denkträgheit der Schüler unmöglich. Es mufs zugegeben

werden, dafs ihre Denkfähigkeit wirklich vielfach aufserordentlich mangelhaft ist. Was ergibt sich aber daraus? Doch nicht dies, dafs nun der Unterricht auch so gedankenarm gestaltet werden müsse, und dafs man die Schüler in ihrer Denkträgheit verharren lasse. Nein, gerade umgekehrt liegt die Sache: Wenn in einer Schule die Kinder ganz besonders geistig träge sind, dann müssen auch aufserordentliche Mittel angewendet werden, um die Denktätigkeit zu heben. Dann müssen in sämtlichen Unterrichtsgegenständen, in einer mehrklassigen Schule von allen Lehrkräften zu diesem Zwecke alle Hebel in Bewegung gesetzt werden. Man bediene sich einer geistbildenden Methode, wähle auch die Unterrichtsstoffe nach diesem Gesichtspunkte aus. Warum wollte man also die Quellenbenutzung verabsäumen? Durch die Selbsttätigkeit der Schüler bei der Quellenverarbeitung wird ihre geistige Kraft, sowie die Neigung zu selbständigem Lesen und Forschen unvergleichlich mehr gefördert als durch das (nicht selten recht passive) Anhören eines Vortrages. Man weifs aufserdem, wie unendlich schwer es ist, in einem tadellosen, wirkungsvollen Vortrag alles das zu bieten, was das geistige Eigentum der Schüler werden soll. Nun gibt es Lehrer, die für den Vortrag ganz besonders begabt sind, die so lebendig zu schildern verstehen, dafs die Schüler an ihrem Munde hängen und durch die Gewalt der Rede mit fortgerissen werden. Von solchen Lehrern wird man nicht verlangen, dafs sie sich durch das Quellenbuch vertreten lassen. Wenn sie aber bei ihrer Präparation für den Vortrag und für die Vertiefung in den vorzutragenden Stoff die in Betracht kommenden Quellenstücke mit heranziehen, wird es auch den besten Rednern zum Nutzen gereichen. Leider ist solche Redekunst jedoch eine seltene Gottesgabe, und wer nicht so gut schildert wie das betreffende Quellenstück, der lese dieses vor oder lasse es von den Schülern lesen. Darauf lasse man diese selbst Fragen stellen, damit ihnen das Unverstandene kurz erläutert werde. Wonach sie selbst fragen, das merken sie viel sicherer, als was ohne ihren Willen an sie herangebracht wird. Dann heben die Schüler auf leitende Fragen oder Aufgaben des Lehrers aus der Fülle des gelesenen Stoffes das beachtenswerte geschichtliche Material heraus. Ein Schüler erzählt, was er behalten hat; andere fügen hinzu und berichtigen. Zum Schlusse wird das Ganze von einem Schüler zusammengefafst. Nur quäle man die Kinder nicht damit, ein und dasselbe mit immer denselben Worten wiederzugeben. Auf keinen Fall aber dürfen die Quellenstücke auswendig gelernt werden. Besonders charakteristische Stellen, z. B. einige kurze Aussprüche berühmter Männer, werden dagegen gemerkt. In der Regel lassen sich an die Besprechung des Stückes Schlufsfolgerungen knüpfen. Alles übrige bieten die Zusätze und der Vortrag des Lehrers. Es wird bei der Benutzung der Quellen, auch bei der ausgibigsten, keineswegs das freie Wort desselben in den Hintergrund gedrängt. In der Praxis zeigt es sich, dafs dem Vortrage ein sehr breiter Raum gewahrt ist. Auch darf man die Sache nicht auf die Spitze treiben und jeden geschichtlichen Stoff durch Quellen darzubieten unternehmen. Man beschränke sich, wie im Geschichtsunterricht der Volksschule überhaupt, so namentlich bei der Auswahl der darzubietenden Quellen auf die wichtigen Epochen, die Höhepunkte der Volksentwicklung. Nachdem der Stoff durch die Quellen und den Vortrag dargeboten worden ist, wird er psychologisch und ethisch vertieft. Darauf setzt die dritte Formalstufe ein. Beispiele finden wir in Staude und Göpferts Präparationen, in Herrmann und Krells Präparationen, in Fritzsches Deutscher Geschichte, in Berndts Präparationen.

Die Verwendung der Quellen ist eine recht mannigfache. Bei manchen genügt es schon, wenn sie während des Vortrages oder nach demselben, bei der Besprechung des dargebotenen Stoffes gelesen werden. Andere können dazu verwendet werden, bei der häuslichen Lektüre die im Unterrichte angeknüpften Fäden fortspinnen zu lassen, z. B. die folgenden Stücke aus des Verfassers Quellenlesebuch: Wirkung des Rückzuges aus Rufsland. Von der Belagerung von Paris. In Paris am 4. September. Der Zug der Sieger nach der Schlacht bei Wörth. Ferner können gewisse Stücke typisch, in den meisten Punkten auch für andere Ereignisse oder Zustände charakteristisch, benutzt wer-

den. Wir denken hier z. B. an einige Abschnitte der Fröschweiler Chronik. Der Triumphzug der Sieger nach der Schlacht bei Wörth hebt sich von dem Tränenzug der Besiegten überaus wirkungsvoll ab. Dieses Bild wiederholt sich nach anderen Schlachten, ebenso wie das des Schlachtfeldes und des Begräbnisses der Toten. In der Fröschweiler Chronik des Pfarrers Klein heifst es über das Schlachtfeld bei Wörth (Nr. 187a des Quellenlesebuches von Rude): ... »Schau, das war vorgestern dein Garten! Da standen deine Blumen, die du mit Liebe gepflegt, dein Gemüse und deine Pflanzen, deren du in Hoffnung dich freutest. Nun ist alles dahin — zerrissen, zertreten, vernichtet! Da hinter der Gartenmauer hatten sich noch auf dem Rückzug die Turkos verschanzt; du hast sie ja gegen 5 Uhr noch brüllen hören wie wilde Tiere in der Wüste. Gib acht! da liegt einer, das Hirn aus dem Kopf geschossen — nach Jahren siehst du noch die dunklen Blutspuren an der Wand. Dort unter dem Apfelbaum liegt noch einer, das Angesicht schrecklich verzerrt, den Mund voll Erde, die Hand krampfhaft auf die Brust gedrückt, wo die tödliche Kugel ihn getroffen. Du bebst zurück? Da komm' herüber und sieh, wie das Gartenhaus zugerichtet ist! Da mufs furchtbar gestürmt und gerungen worden sein .... eine, zwei, drei, vier, fünf Leichen, lauter Afrikaner. — — — Nicht wahr, das ist grauenhaft! — — — Siehst du, wie da unten im Tal und bis zu unseren Hügeln herauf ein finsterer Nebelschleier über den Gefilden lagert? — — — Und fühlst du's auch, wie die Luft von Rauch und Pulverdampf und Blutgeruch erfüllt, so schwül, so drückend ist, so unerträglich den Atem hemmt? — — — Sieh, das waren unsere Felder, unsere Kartoffeläcker, Weinberge, Wiesen! Da war's vorgestern noch so schön, so lieblich, und jetzt? — welche Verheerung, welche zerstampfte, rotgebrannte Wüste! — — da liegen bunt durcheinander zerbrochene Wagen, Gewehre, Bajonette (in Fufsnote: Flintenspiefse), Säbel, zerrissene, blutige Kleider, Zelte, Tschakos (in Fufsnote: Feldkappen), Tornister, Gebetbücher, Photographien, tote, halbaufgezehrte Schlachttiere, Geflügel, verschüttete Speisen, Kochgeschirre, Fässer, Säcke, kurz alles, was ein Heer haben und verlieren kann. Da liegen einzeln und haufenweise die toten, bereits hochaufgeschwollenen Pferde jener unglücklichen Kürassiere, die bei Elsafshausen zu Hunderten, Mann an Mann, auch Hand in Hand, mit geschlossenen oder starr offenen Augen, mit gebrochenem Herzen dahingemäht in der Kraft und Blüte des Lebens, dahingefahren — wer weifs, wie mancher! — ohne Gebet, ohne Vergebung der Sünden, ohne Auferstehungshoffnung zum ewigen Leben. Da siehe die verstümmelten Leiber! . . . Dem einen ist ein Arm abgeschlagen, dem anderen der ganze Kopf vom Rumpfe geschossen, einem dritten die Hirnschale in Stücke zerschmettert, einem vierten der Leib aufgerissen, dafs die Eingeweide verschüttet liegen.« — Bei verschiedenen Schulen wird sich die Auswahl der Quellen verschieden gestalten. Für Mädchenklassen eignen sich z. B. ganz besonders der Aufruf der Königlichen Prinzessinnen an die Frauen im preufsischen Staate (vom 1. April 1813, Nr. 146), die Briefe der Eleonore Prohaska (die als freiwilliger Jäger mit in den Krieg zog) an ihren Bruder (Nr. 148), v. Borstells Bericht über Auguste Friederike Krüger (Nr. 149), der Bericht der Saarbrücker Kriegschronik über eine unerschrockene Magd (Nr. 188); die Schilderung eines bürgerlichen Wohnhauses im Mittelalter von Aloysius v. Orelli (Nr. 52) und ähnliche Stoffe. Knabenklassen werden mehr Gewicht auf Kriege und Schlachten legen als Mädchenklassen.

Während man in höheren und Mittelschulen, auch in reich gegliederten und finanziell günstigen Volksschulverhältnissen den Schülern die Anschaffung eines zweckmäfsigen Quellenlesebuches zumuten kann, wird dies in einfacheren Schulverhältnissen in der Regel nicht möglich sein. Da kann man sich so behelfen, dafs das Quellenstück aus einem vorhandenen Exemplar gut vorgelesen wird (vom Lehrer oder einem tüchtigen Schüler). Wie aus Erfahrung bestätigt werden kann, ist es auch bei diesem Verfahren möglich, die Quellen gut zu verwerten. In ungünstigen Schulverhältnissen können wenigstens aus jeder Periode besonders einfache und wertvolle Stücke verwendet werden. Wenn in den ungünstig-

sten Verhältnissen auch das nicht angängig ist, dann ziehe der Lehrer die Quellen bei seiner Präparation heran, um einen lebendigen, wirkungsvollen Vortrag zu erzielen. Einige Stücke bietet ja überdies jetzt jedes bessere Lesebuch. Auch die preufsischen »Ergänzungen zum Seminarlesebuche« enthalten solche Stoffe, wenn auch das weitaus Meiste wohl für den Lehrer, nicht aber für den Schüler unmittelbar geeignet ist. Ein Quellenbuch in unserem Sinne sind die »Ergänzungen« nicht. Schon bei der Benutzung weniger Quellenstücke gewinnt der Geschichtsunterricht nicht nur an Frische und Anschaulichkeit, sondern der ganze Geist des Unterrichts hebt sich. — In den meisten Schulen ist es auch möglich, im Laufe der Jahre die Schülerbibliothek mit einer kleineren oder gröfseren Zahl von Exemplaren des Quellenlesebuches zu bereichern, die dann im Geschichtsunterricht Verwendung finden können. Endlich werde noch angeführt, dafs einige Quellenstücke in poetischer Form zu Deklamationen bei patriotischen Festen geeignet sind.

Die Durcharbeitung der Quellen erfordert immerhin nicht wenig Zeit. Doch wird die Denkfähigkeit, überhaupt die geistige Bildung der Schüler dabei so bedeutend gefördert, dafs der kleine Mehraufwand von Zeit nicht in Betracht kommen kann. Es darf auch nicht vergessen werden, dafs das Lesen des Quellenstückes und seine Behandlung den Vortrag und dessen Besprechung verkürzt oder überflüssig macht. Nicht minder wird dadurch Zeit erspart, dafs der aufs anschaulichste dargebotene und mit lebhaftem Interesse erfafste und gründlich behandelte Quellenstoff — wie die Erfahrung immer wieder bestätigt — bei weitem sicherer haftet als ein in gewöhnlicher Weise angeeigneter. Das Interesse hat wie die Liebe ein gutes Gedächtnis. Damit wird von der Wiederholung Zeit abgewonnen und der Erhaltung des Interesses Vorschub geleistet; denn man erfährt zur Genüge, wie eine immer wiederkehrende Wiederholung, wenn sie nicht die Form wechselt, das Interesse an dem Stoffe je länger je mehr abschwächt.

Literatur: Richter, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Leipzig 1885. 4. Aufl. 1905. — Ders., Über Quellen im Geschichtsunterricht. Ebenda 1885. — A. Göpfert, Wie mufs ein geschichtliches Lesebuch für die Hand des Schülers beschaffen sein? (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1885.) — Wohlrabe, Pein u. Wülknitz, Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen. Gotha 1887. — Herrmann u. Krell, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet. Dresden 1889. — Staude, u. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartischen Grundsätzen. 5 Bde. Dazu Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Ebenda 1890 f. — Schilling, Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit- und Streitfrage. Berlin 1890. — Fritzsche, Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe für das 5. bis 8. Schuljahr. 2 Teile. Altenburg 1891 u. 1893. — Liebeskind, Über die Benutzung von Quellen im Geschichtsunterrichte der Volksschule. Jena 1891. — Rude, Quellen im Geschichtsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Gotha 1892. — Fritzsche u. Hase, Schroedels Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Halle 1892. — Fritzsche, Zweck und Benutzung des Quellenlesebuches (Praxis der Volksschule, 1893). — Rofsbach, Begleitstoffe für den Unterricht in der Geschichte. 1. Teil: Geschichte der neuesten Zeit 1815—1888. Leipzig 1894. — Rude, Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. 1. Aufl. 1895. 2. Aufl. Osterwieck 1906. — Bengel, Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. Ein geschichtlicher Abrifs. Wiesbaden 1898. — Rude, Verwendung von Quellenstoffen (Methodik, Bd. I, S. 160—165). Osterwieck. — Berndt, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht. Ebenda 1907. — Man vergleiche ferner das Literaturverzeichnis zu Schillings Artikel.

Nakel a. d. N. Adolf Rude.

Quellenbücher für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen

1. Zweck der Verwendung quellenmäfsiger Stoffe. 2. Auswahl. 3. Benutzung. 4. Zur Entwicklung der Quellenbuchfrage und Kennzeichnung der vorhandenen Quellenbücher.

1. Zweck der Verwendung quellenmäßiger Stoffe. Der Zweck eines jeden Unterrichtsmittels mufs sich bestimmen lassen nach den Forderungen der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Findet ein solches darin keine ausreichende Begründung, dann hat es auch keinen Anspruch auf Berechtigung.

Über den Zweck der Quellenbücher für den Geschichtsunterricht gehen die

Meinungen noch immer auseinander, obwohl seit dem Erscheinen der 1. Auflage des encyklopädischen Handbuchs die in diesem Artikel vertretene Auffassung an Boden gewonnen hat.

In welcher Unterrichtsforderung findet der Gebrauch von Quellenstoffen seine Begründung? Der Unterricht soll anschaulich sein. Ohne die Grundlage einer klaren und umfassenden Anschauung gibt es keine klaren Begriffe. Es ist hier nicht der Ort, auf eine psychologische Erörterung des Begriffs der Anschauung einzugehen. Es genügt für unseren Zweck, auf die landläufige Unterscheidung einer äufseren und inneren Anschauung hinzuweisen. Jene bezieht sich auf Objekte der Aufsenwelt, diese auf innere, psychische Vorgänge. Die äufsere Anschauung wird durch unsere Sinnesorgane vermittelt, die innere ist ein Bewufstseinszustand, der durch die Verhältnisse der Vorstellungen zueinander bedingt ist.

Wenn von Anschauungsmitteln für den Geschichtsunterricht die Rede ist, begegnet man nicht selten der einseitigen Auffassung, dafs darunter nur Objekte zu verstehen seien, die mit den Augen wahrnehmbar sind, wie Karten, bildliche Darstellungen, Modelle. Ja, in dieser einseitigen Auffassung glaubt man sich sogar in der Hauptsache auf Karten beschränken zu müssen, indem man sich von bildlichen Darstellungen nur geringen Unterrichtsgewinn verspricht (vergl. die Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königr. Preufsen Bd. 51, S. 355 ff.); und doch handelt es sich im Geschichtsunterrichte, wie im Religionsunterrichte, in den weitaus meisten Fällen und hauptsächlich um Objekte der inneren Anschauung.

Nun empfindet man wohl das Bedürfnis, für eine wirkungsvolle Gestaltung des Geschichtsunterrichts, d. h. zur Erzeugung der inneren Anschauung gewisse Mittel anzuwenden, die sich wesentlich unterscheiden von Karten, Geschichtsbildern, Modellen u. dergl. Zum Schlagworte ist's geworden: das beste Mittel liegt in der Persönlichkeit des Lehrers und in einem wohlgegliederten, anschaulichen, Begeisterung erweckenden Vortrage. Gewifs liegt in der Persönlichkeit des Lehrers das wirksamste Mittel, doch unter der Vorausset dafs diese Persönlichkeit auch pädago durchgebildet ist. Gründliche pädagog Durchbildung ist eine wesentliche E schaft der Lehrerpersönlichkeit. I würdigerweise aber glaubt man h darauf verzichten zu können, sonst v man nicht immer wieder der mifsbr lichen Redensart begegnen, dafs die sönlichkeit an und für sich schon Methode und dazu noch die beste sei, dafs fachwissenschaftliches Studium Vorzug vor der Beschäftigung mit c tischen Fragen verdiene (5. Jahresver Verbandes der deutschen Historiker, I berg 1898). Nach dieser Ansicht n der beste Historiker der beste Gesch lehrer sein und wäre der didak Nihilismus ein erstrebenswertes Ziel.

Eine bessere Einsicht erkennt an, eine an sich gediegene Persönlichkei gehende methodische Erwägungen Mafsregeln nicht überflüssig macht, fordert in erster Linie Erzielung des ständnisses durch die heuristische der Belehrung, durch ein mehr indu Verfahren. Dieses Verfahren kan der Tat Anschauung erzeugen; alle erfordert eine gründliche Kenntni Eigenart und des Vorstellungsvorrate Zöglinge und viel pädagogischen Takt. gute Takt wird indes nur durch vie Uebung auf Grund einer tüchtigen gogischen Bildung erworben.

Bei dem heuristischen Verfahren man zunächst daran, dafs das darzubi Neue in lebensvolle Verbindung mi Erfahrungskreise des Zöglings und bereits erworbenen Kenntnissen g werde; und wenn man von dem i tiven Verfahren spricht, so hat ma bei dasselbe im Auge, obwohl sich beiden Begriffe nicht decken (vergl. handlungen Bd. 49, S. 228 ff.; B S. 239). Allein im Verlaufe des Gesc unterrichts macht es sich doch natur oft notwendig, ganz neue Verhältnis zubieten und Anschauungen vorzube die in den bereits vorhandenen eine nügende, oder gar keine Untersti finden. Was dann? Soll dann vie der freie Vortrag aus der Verleg helfen? Mit vollem Rechte wird es Widerspruch bezeichnet, wenn ein

die induktive Methode warm empfohlen, anderseits aber gesagt wird, der Erfolg des Unterrichts hänge in erster Linie von dem freien Vortrage ab. Man scheint von dem Vortrage zu erwarten, dafs er die mangelnde Anschauung schaffe, oder wenigstens ersetze. Eine Art Erzatz kann er ja gewähren, schaffen aber kann auch der beste Vortrag die Anschauung nicht, so wenig, als ein anderer für mich vorstellen, denken und fühlen kann (vergl. Schilling, Quellenlektüre und Geschichtsunterricht, S. 18 ff.). Damit soll der Vortrag nicht etwa vom Geschichtsunterrichte ausgeschlossen sein; er hat seine grofse Bedeutung, und kein Lehrer wird ihn missen wollen. Näheres darüber im 3. Abschnitte. Hier kommt es nur darauf an, der Ansicht zu widersprechen, dafs der Vortrag das »Hauptmittel« des Geschichtsunterrichts sei; dafs er da, wo sonst nichts mehr verfange, eintreten müsse; dafs er der »Kernpunkt«, »der Nerv« alles Lehrens im Geschichtsunterrichte sei (vergl. Verhandlungen Bd. 45, S. 249 ff.). Warum sollte er nicht ein Mittel neben anderen sein können? Warum sollte ihm nicht auf verschiedenen Stufen des Unterrichts eine verschiedene Aufgabe zufallen? Man kann sich übrigens doch nicht der Tatsache verschliefsen, dafs in manchen Fällen der Vortrag nicht am Platze ist, besonders da, »wo das mit Recht empfohlene Ausgehen von konkreten, dem Schüler bekannten Einzelbeispielen zur Gewinnung unentbehrlicher Abstraktion und zur Erleuchtung weiterer Gebiete ... dem Lehrer nahe gelegt ist.« Aber das koste, meint man, oft viel Zeit, und besonders in den obersten Klassen müsse man sehr haushälterisch damit umgehen; deshalb müsse doch der Vortrag die erste Stelle einnehmen. Man will also lieber unpädagogisch, als unvollständig sein. Der Aberglaube an die wunderbaren Wirkungen der Stoffmenge ist noch nicht überwunden. Das ist allerdings wahr: die Behandlung konkreter Fälle und ihre pädagogisch richtige Ausnutzung ist zeitraubender, als die Darbietung des Stoffes in Form eines Vortrages. Hiermit wird indirekt zugegeben, dafs der Vortrag nicht immer gleichbedeutend ist mit dem Konkreten; und doch erwartet man gewisse Wirkungen von ihm auf Gemüt und Phantasie. Man übersieht, dafs auch die sittliche Bildung, die Bildung des Herzens und der gesunden Phantasie nur auf dem Boden konkreter Tatsachen, dem Boden der ureigensten Anschauung gedeihen kann. Nun stellt man zwar auch an den Vortrag die Forderung, dafs er anschaulich sein müsse, um die erhofften Wirkungen zu erzeugen, und empfiehlt, ihn mit Quellencitaten zu schmücken; allein wir werden weiter unten davon zu sprechen haben, ob dieses Verfahren zweckentsprechend ist.

Kurz, auf dem eben gekennzeichneten Standpunkte scheint man, wie von der Persönlichkeit des Lehrers, so von dem freien Vortrage im Geschichtsunterrichte allerlei geheimnisvolle Wirkungen zu erwarten, ohne auf die notwendigen Voraussetzungen der erstrebten Wirkungen sich zu besinnen und anderen für ihre Erzeugung vorgeschlagenen Mitteln Vertrauen zu schenken.

Nicht unerwähnt darf bleiben, dafs jene Ansicht nicht von allen geteilt wird. Man begegnet auch der Warnung: »Überhaupt darf der Lehrer auf der Oberstufe nur selten im fortlaufenden Flusse vortragen, weil er das meiste, Tatsachen und Urteile, aus den Schülern herauslocken kann, folglich auch mufs ... Die wiederholte Betonung des freien Vortrags in den Lehrplänen (den neuen preufsischen) ist wohl nur als Abwehr alter Mifsbräuche aufzufassen« (vergl. Verhandlungen Bd. 48, S. 24). Ferner wird auch die Überzeugung ausgesprochen, es sei nicht zu erwarten, dafs der Schüler mit gleichmäfsigem, ungeteiltem Interesse dem Vortrage folge, wenn er nicht in fesselnder Form gehalten werde — »und wie viele Lehrer haben denn diese Gabe?« Die Gefahr liege nahe, dafs der Lehrer vor tauben Ohren spreche (vergl. Verhandlungen Bd. 45, S. 265). Daher wird das dialogische Unterrichtsverfahren befürwortet, bei dem der Schüler durch Fragen zum Erkennen des geschichtlichen Zusammenhanges angeleitet werden soll.

In den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen begegnen wir aber auch nicht wenig Stimmen, die sich einen besonderen Gewinn von der Verwertung »der unmittelbar aus den Ereignissen her-

vorgegangenen, die Stadien ihrer Entwicklung bezeichnenden Aktenstücke« versprechen; aus der Erfahrung wird vielseitig bestätigt, dafs die Schüler den Mitteilungen aus den Quellen lebhaftes Interesse entgegenbringen, »wenn sie in geeigneter Auswahl und, wenn es irgend erforderlich ist, mit knappen Erläuterungen geboten werden.« So heifst es z. B. in Bezug auf die Stein-Hardenbergische Gesetzgebung: »Das beste Geschenk machen wir dem Schüler, wenn wir ihn möglichst tief eintauchen in den Geist, der jene Reformatoren leitete... Aus ihnen (den Schriften jener Zeit) möge der Lehrer möglichst viel vorlesen« (Verhandlungen Bd. 45, S. 249; Bd. 47, S. 118 ff.).

Das ist der Kernpunkt der uns hier beschäftigenden Frage: den Schüler tief eintauchen in den Geist einer grofsen Zeit, wie er uns entgegenweht aus den unmittelbaren Zeugnissen derselben. In einer solchen Geistestaufe, nur darf sie nicht vollzogen werden in der Springflut eines blofsen Vorlesens, erzeugt sich die innere Anschauung, die solide konkrete Unterlage des historischen Wissens und Erkennens, erzeugt sich das Interesse mit seiner innigen Hingabe an den Gegenstand und seinem treuen Festhalten an ihm. Die Verstandes-, Gemüts- und Willensbildung finden dabei vollauf ihre Rechnung. Treffend sagt Matthias in seiner praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten (München 1895) S. 35: »Unter Anschauung verstehe man auch die Kraft innerer Anschauung; gerade in dieser Beziehung wird viel gesündigt; es wird zuviel buchmäfsig abstrakt unterrichtet; das gedruckte Wort (wir können dafür auch setzen: der Vortrag) bildet vielfach einen Damm gegen die Anschauung und verschleiert zuviel die wirklichen Dinge. Lehrer und Schüler sehen innerlich nicht immer dasselbe, sehen vielfach nicht genug die Sachen und nicht tief genug in die Welt der Dinge; sie bleiben zu fest hängen in der Enge schulmäfsiger Abstraktionen und Allgemeinheiten; es wird nicht genug gewirkt auf naturgetreue Nachempfindung.« Die Anwendung dieser Worte auf unseren Gegenstand darf ich wohl dem Leser überlassen.

In den Quellenzeugnissen ist ein vortreffliches Material geboten für das allseitig empfohlene induktive, heuristische, dialogische Verfahren im Geschichtsunterrichte, dessen man neben dem Vortrage doch nicht entraten zu können glaubt. An ausreichendem Stoffe mangelt es für die unterrichtlich und erziehlich wertvollen Perioden nicht. Wie für die Stein-Hardenbergische Zeit, so steht auch für die deutsche Geschichte der späteren Zeit, wie auch für die Zeit Friedrichs d. Gr., des Grofsen Kurfürsten, des 30jährigen Krieges, der Reformation vortreffliches und bei weiser Beschränkung auf das Wesentliche auch genügendes Anschauungsmaterial zu Gebote. Ich erinnere nur neben Luthers Schriften an einzelne Briefe der Dunkelmänner, an Abschnitte aus der Leipziger Disputation, das Wormser Edikt, an Huttens Gespräch »Der Warner«, an die Beschwerden der weltlichen Stände von 1523, an Abschnitte aus Macchiavellis Buche vom Fürsten, an die 12 Artikel der Bauern, an Karls V. peinliche Gerichtsordnung, die Verwahrungsschrift der Protestanten an den Kaiser von 1546, das Manifest des Kurfürsten Moritz von 1552, an dessen Verordnung zum Schutze des bürgerlichen Gewerbes von 1551, an des evangelisch-sozialen Volksfreundes Eberlin von Günzburg Schrift »Mich wundert, dafs kein gelt im lant ist«, an verschiedene Kleiderordnungen, Zeitstimmen über Rechtspflege, Handel, Luxus, an die historischen Volkslieder des 16. Jahrhunderts usw. Ist es denkbar, dafs der Vortrag allein in gleicher Weise in den Geist jener Zeit vertiefen, dieselbe Anschaulichkeit erzielen kann, wie die Lektüre und Besprechung solcher Quellenstoffe? Und welche Ausblicke eröffnen dergleichen Quellenzeugnisse! Ausblicke, denen der Schüler mit dem Verlangen des Interesses eifrig folgen wird. Ich wiederhole: Was wäre geeigneter für ein induktives, heuristisches, dialogisches Lehrverfahren, als diese und ähnliche Stoffe?

Es ist schon angedeutet worden, dafs die eingehende Beschäftigung mit geeigneten Quellenstoffen nicht nur der inneren Anschauung und somit dem historischen Wissen und der historischen Erkenntnis zu gute kommt, sondern auch der Gemüts- und Willensbildung förderlich ist. Damit

gelangen wir zu dem erziehlichen Zwecke des Quellenbuches.

Es ist selbstverständlich, dafs der Geschichtsunterricht entsprechend seiner Eigenart dem Zwecke der Erziehung sich unterzuordnen hat. Wie der Religionsunterricht dem religiösen, so dient der Geschichtsunterricht dem gesellschaftlichen Interesse. Er soll die Erkenntnisse und Gesinnungen bilden helfen, die den Menschen befähigen, in sittliche Beziehungen zu den einzelnen, wie zur Gesamtheit zu treten; ihn befähigen, ein gedeihliches Gemeinschaftsleben innerhalb der Familie, der Gemeinde und innerhalb des Staates (der Nation) zu führen. Diese Befähigung erlangt der Mensch nur durch den Umgang mit anderen Menschen, zunächst mit Menschen seiner Umgebung, der Gegenwart, dann aber auch durch den Umgang mit Menschen vergangener Zeiten.

Der Geschichtsunterricht soll den Erfahrungskreis des einzelnen in mehr oder minder beschränkten Verhältnissen ablaufenden Menschenlebens erweitern und dafür sorgen, dafs der Inhalt und die Formen des gegenwärtigen Gesellschaftslebens als Ergebnis einer Entwicklung begriffen werden. Nach diesen beiden Gesichtspunkten bestimmt sich seine Beihilfe zur Erreichung des Erziehungszieles. Durch Bereicherung der Erfahrung im ideellen Umgange mit geschichtlichen Personen gewinnt der Mensch einen Zuwachs an Menschenkenntnis, einen Zuwachs des Interesses an menschlichem Tun und Leiden, einen Zuwachs an Selbsterkenntnis. Je reicher aber die Erfahrung ist, je sicherer die Abschätzung der eigenen Kraft, desto klarer, reicher und stärker ist der Wille, sind die Antriebe zum Handeln. Von der Erkenntnis der gegenwärtigen Verhältnisse und von ihrer richtigen Beurteilung aber hängt ferner eines Menschen Auffassung von seiner Stellung, seinen Rechten und Pflichten in der Gesellschaft ab (vergl. Schilling, Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffs für den Geschichtsunterricht. Sonderabdruck aus der Sächs. Schulzeitung 1897, S. 8 u. 9, Klinkhardt, Leipzig).

Der Geschichtsunterricht hat also den ideellen Umgang zu pflegen. Da nun aber die geschichtlichen Zustände, welcher Art sie auch seien, im Grunde genommen doch nur Verkörperungen menschlicher Ideen und Gesinnungen sind, so ist in den Begriff des ideellen Umganges auch die Beschäftigung mit den Zuständen eingeschlossen.

Die Pflege des ideellen Umganges erfordert andere Mafsregeln, als die Lösung der Aufgabe, Inhalt und Form des gegenwärtigen Gesellschaftslebens als Ergebnis einer Entwicklung kennen zu lernen. Diese Erkenntnis wird durch eine logische Verknüpfung der Tatsachen gewonnen. Man könnte geneigt sein anzunehmen, dafs dies Aufgabe eines reiferen Alters, also der oberen Klassen sei, während die Pflege des ideellen Umganges früheren Unterrichtsstufen zuzuweisen sei. Indes eine solche Trennung würde mit Nachteilen für alle Unterrichtsstufen verbunden sein und ist auch durchaus nicht notwendig, wofern man nur die Ansprüche an eine logische Verknüpfung der Tatsachen der geistigen Fassungskraft der verschiedenen Stufen anpafst; ja, eine solche Trennung ist den Anforderungen eines pädagogisch richtig zu erteilenden Unterrichts gegenüber sogar nicht möglich.

Der Begriff des Umganges setzt ein persönliches, unmittelbares Verhältnis zwischen Personen voraus. Ein solches scheint für den ersten Blick zwischen Personen der Gegenwart und der Vergangenheit ausgeschlossen, da wir mit der Vergangenheit doch nur durch das Mittel der (schriftlichen) Überlieferung verkehren. Allein innerhalb der Überlieferungen mufs man unterscheiden zwischen unmittelbaren und mittelbaren. Jene gehen von den an gewissen Ereignissen beteiligten Personen selbst aus, berichten von deren Teilnahme, ihren Wünschen, Hoffnungen, Plänen, Erfolgen, Entäuschungen, ihrem Hassen und Lieben, Kampf und Leiden; oder schildern den Eindruck der Zeitereignisse auf den Augenzeugen, sprechen Zustimmung, Abneigung, Anerkennung, Spott, Bewunderung, Verachtung, Mitfreude, Mitleid aus; oder teilen politische, soziale, wirtschaftliche Verhältnisse rein sachlich oder beurteilend mit; — diese, die mittelbaren Überlieferungen, verdanken ihre Entstehung Berichterstattern, die nicht als Augenzeugen, oder selbsttätig beteiligt waren; oder zeitgenössischen Geschichtsschreibern, die auf Grund jener unmittelbaren oder mündlicher Überlieferungen die

Ereignisse und Zustände darstellen; oder Geschichtsschreibern einer viel späteren Zeit, die auf Grund gelehrter Studien, mit allen Hilfsmitteln der Wissenschaft und nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten die Vergangenheit schildern.

Dem ideellen Umgange dienen ohne Zweifel die unmittelbaren Überlieferungen am besten, denn sie ermöglichen ein in gewissem Sinne persönliches Verhältnis. Das kann die mittelbare Überlieferung, wenn sie es überhaupt beabsichtigt, nur durch gewisse künstliche Mittel herstellen. Das Bestreben, den Eindruck und die Teilnahme zu erhöhen, veranlafst z. B. den Dichter, seine Gestalten in Briefform, oder aus dem selbstgeführten Tagebuche zu uns reden zu lassen, oder sich des Dialogs zu bedienen. Man denke sich »Werthers Leiden« in erzählender Form, oder selbst nur noch mit Benutzung des Dialogs. Die Wirkung würde wesentlich abgeschwächt, auch wenn zwischen den Lesenden und die Personen des Stückes selbst die Person eines Goethe tritt. Fein empfunden ist es, wenn Goethe den in der zweiten Bearbeitung zwischen den Brief vom 6. und den vom 12. Dezember eingefügten Abschnitt mit den Worten des Bedauerns einleitet: »Wie sehr wünscht' ich, dafs uns von den letzten merkwürdigen Tagen unseres Freundes so viel eigenhändige Zeugnisse übrig geblieben wären, dafs ich nicht nötig hätte, die Folge seiner hinterlassenen Briefe durch Erzählung zu unterbrechen.«

Der Geschichtsunterricht mufs unmittelbare geschichtliche Zeugnisse in der eingehendsten Weise benutzen, wo sich ihm Gelegenheit zu ihrer Verwendung bietet. Nicht kann damit gesagt sein, dafs er die Werke der Kunstgeschichtschreibung nicht berücksichtigen dürfe; es wird ja sogar als Aufgabe der Schule betrachtet, die oberen Klassen in die Lektüre solcher Werke einzuführen (wie das am vorteilhaftesten geschehen kann, ist hier nicht zu erörtern); allein man soll nicht behaupten, dafs der kunstvolle Vortrag, oder unsere Klassiker der Geschichtschreibung im Unterrichte den Vorzug vor jenen unmittelbaren Zeugnissen der Vergangenheit verdienen. Bezeichnet es doch Goethe als das Höchste der Darstellung, wenn sie mit der Wirklichkeit wetteifert, d. h. wenn ihre Schilderungen durch den Geist dergestalt lebendig sind, dafs sie als gegenwärtig für jedermann gelten können. Dieses Höchste der Darstellung kann doch nur selten und von wenigen geleistet werden. Der Vortrag spricht in der Regel nur über die Dinge, die unmittelbaren Zeugnisse bieten die Dinge selbst dar. Die Kriegstaten Friedrichs des Grofsen z. B. erregen gewifs die Bewunderung und Begeisterung des Schülers; die Person des Helden aber tritt ihm erst nahe in seinem Briefwechsel mit Freunden und ähnlichen vertraulichen Äufserungen, die Einblick gewähren in die Stimmungen, Gefühle, Absichten und Gesinnungen des Königs. Sie erst ermöglichen das, was wir ideellen Umgang nennen. Dieser Umgang kommt in erster Linie der Gemüts- und Willensbildung zu gute, seine Ergebnisse liegen vorwiegend auf dem Gebiete des Erziehlichen, des Sittlichen. Grundsätze und Überzeugungen, Liebe und wahre Begeisterung können nicht mitgeteilt, sie müssen im Umgange und handelnd erworben werden.

Das Quellenbuch kann auch schon dadurch dem Erziehungszwecke dienstbar werden, dafs sein Inhalt geeignet ist, dem Schüler zu mannigfacher Selbstbetätigung dargeboten zu werden. In welcher Weise das geschehen kann, davon an einer anderen Stelle. Eine intensive und wahrnehmbare Erfolge zeitigende Mitarbeit, die nicht nur das Gedächtnis in Anspruch nimmt, sondern zu scharfer Beobachtung und abwägender Beurteilung anregt, übt nicht nur die höheren Funktionen des Verstandes, sondern stählt auch die Willenskraft des Schülers, die sich bekundet in jener Arbeitsfreudigkeit, die rastlos zum Ziele vordringt. Der Wille ist das Wissen vom Können. Charakterbildung ist Willensbildung. Was der Zögling selbst finden kann, soll ihm nicht zu mühelosem Genusse dargeboten werden. Diese Erziehungsregel kann im Geschichtsunterrichte viel mannigfaltigere Anwendung finden, als bisher, wenn man die Stoffe des Quellenbuches in rechter Weise verwertet.

Man legt, und das mit vollem Rechte, grofsen Wert auf die Bildung des historischen Sinnes. Erzielt man ihn aber wohl in erster Linie, oder gar allein durch abstrakte logische Verknüpfungen der ge-

gebenen Tatsachen? Der ideelle Umgang mit den Geistern der Vergangenheit an der Hand unmittelbarer Zeugnisse ihres Wirkens ist die notwendige Voraussetzung vieler Abstraktionen. Durch diesen Umgang erzeugt sich im Geiste das, was wir historischen Sinn nennen, wie sich der Sinn für die Natur in ihren mannigfaltigen, Auge, Ohr und Herz erfreuenden Erscheinungen am reinsten und kräftigsten in dem Umgange mit der Natur entwickelt, nicht aber durch das Studium naturgeschichtlicher Werke.

Der historische Sinn ist an sich zunächst etwas sittlich Indifferentes; wird aber seine Pflege als eine Aufgabe der Erziehung, insbesondere der gymnasialen Erziehung betrachtet, so darf ihm nicht die Richtung nur auf das rein Verstandesmäfsige gegeben werden (vergl. Schilling, Quellenlektüre u. Geschichtsunterricht S. 21, 22); er mufs dann auch ein Organ werden zur Auffassung und gerechten Beurteilung sittlicher Verhältnisse. Solche Verhältnisse treten nirgends klarer zu Tage, als in den unmittelbaren Zeugnissen der Vergangenheit. Die neueren Fortschritte auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts kommen mehr der Stoffauswahl und Stoffverteilung, als der Stoffbehandlung zu gute. Man spricht nicht selten von Anschauungsmitteln, ohne an etwas anderes, als an sichtbare und greifbare Gegenstände zu denken, sonst würde man einen feineren und ergiebigeren Gebrauch von den Stoffen der Quellenbücher machen, als es häufig zu geschehen scheint. Didaktischer Materialismus und didaktischer Nihilismus, zwei nahe Verwandte, verhindern den notwendigen Fortschritt.

2. Auswahl der Quellenstoffe. Bei der Stoffauswahl ist zuvörderst die Unterrichtsstufe zu berücksichtigen, der damit gedient werden soll. Es mag hier unerörtert bleiben, welche Anforderungen an ein Quellenbuch für die mittleren oder unteren Klassen gestellt werden müfsten. Jedenfalls müfste die Auswahl eine andere sein, als für die oberen Klassen, wenn der Reiz geschichtlicher Unmittelbarkeit empfunden werden soll, denn darin liegt ja eben die Anschaulichkeit solcher Stoffe. (Siehe die weitere Bemerkung unten S. 176.) Ein für allemal möge hier die Bemerkung gegeben sein, dafs in diesem und den folgenden Abschnitten nur auf die Bedürfnisse der oberen Klassen höherer Lehranstalten Rücksicht genommen ist; die bisher erschienenen Quellenbücher sind meist nur für solche berechnet (vergl. unten S. 164 ff.).

Sodann ist bei der Auswahl der Charakter der Quellenstoffe ins Auge zu fassen. Die Quellenstoffe für die alte und die mittlere Geschichte sind anders geartet, als die für die neuere Geschichte sich darbietenden. Für die alte Geschichte stehen in der Hauptsache nur Quellenschriftsteller, also mittelbare Zeugnisse zu Gebote; auch die mittlere Geschichte stützt sich im wesentlichen auf solche. Ihre Lektüre kann bei weitem nicht von der Kraft der Anschauung sein, wie unmittelbare historische Zeugnisse. Diesen nähern sie sich, oder kommen sie nur insoweit gleich, als die betreffenden Geschichtsschreiber selbsttätigen Anteil an gewissen Ereignissen nahmen, oder mitten in einer Bewegung standen, deren Wellen sie selbst berührten, oder insoweit sie Zustände ihrer Zeit schildern. Im übrigen kann ihrer Lektüre nur in der Hinsicht eine den unmittelbaren Quellen innewohnende Wirkung und Bedeutung zugesprochen werden, als jene Geschichtsschreiber überhaupt dem Leben und Empfinden gewisser Perioden nahe standen und ihre Auffassung der geschilderten Ereignisse als für ihre Zeit typisch erachtet werden kann, also mehr der Charakteristik ihrer Zeit zu gute kommt. So läfst sich aus ihnen manches gewinnen, was als Stimme der Zeit den Charakter eines unmittelbaren historischen Zeugnisses trägt. Nicht selten aber bewegt sich die Darstellung dieser Geschichtsschreiber in kühler abstrakter Höhe.

Was nun den Gebrauch eines Quellenbuchs für die alte Geschichte betrifft, so ist man im allgemeinen der Meinung, dafs die Ergebnisse der altsprachlichen Lektüre den Geschichtsunterricht hinreichend zu beleben vermögen, er eines besonderen Quellenbuches also nicht bedürfe (vergl. Schilling, Quellenlektüre usw. S. 9). Herbst-Baumeister-Weidner hielten bei der Herausgabe ihrer Quellenbücher diesem von ihnen schon vorausgesehenen Einwande entgegen, dafs „»dies indirekte und mehr zufällige Verhältnis zu den Quellen erfahrungsmäfsig weder nach Umfang, noch im Grunde qualitativ, d. h. in Bezug auf die Hervor-

hebung dieser Seite der Lektüre für den gewünschten Zweck« ausreiche. Darauf könnte man erwidern, dafs es Sache des Lehrplans ist, den Bedürfnissen des Geschichtsunterrichts durch eine entsprechende Auswahl und Anordnung der altsprachlichen Lektüre gerecht zu werden. Allein dagegen erheben sich gewichtige sprachunterrichtliche Bedenken: die Ziele und die Methodik des altsprachlichen Unterrichts einerseits und des Geschichtsunterrichts anderseits scheinen einer derartigen Lehrplanmafsregel unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen zu stellen. Es wird — wenn auch nicht in Bezug auf den Lehrplan, sondern auf das historische Lehrbuch — geradezu als eine »verunglückte Ökonomie« bezeichnet, zugleich dem philologischen und dem Geschichtsunterrichte dienen zu wollen (vergl. Brettschneider, Zum Unterricht in der Geschichte, S. 59). In einem scheinbaren Widerspruche zu der herrschenden Meinung wird behauptet, die geringfügige Lektüre der klassischen Schriftsteller sei für die Schüler nicht ausreichend, das Leben der Alten kennen zu lernen. Es werde durch dieselbe zwar ein auf Anschauung der Quellen begründeter Einblick in einzelne kleine Episoden ihres Lebens gewonnen, aber es fehle der Zusammenhang, und diesen herzustellen, sei Aufgabe des Geschichtsunterrichts (Brettschneider a. a. O. S. 57). Allein diese Bemerkung läfst sich wohl in Einklang mit der als herrschend bezeichneten Meinung bringen; sie richtet sich nur gegen den Vorschlag, gegenüber den Bestimmungen der neuen preufsischen Lehrpläne auf der Oberstufe ganz auf den Unterricht in der alten Geschichte zu verzichten (vergl. Brettschneider a. a. O. 57).

Im übrigen könnte für den im 1. Abschnitte dieses Artikels gekennzeichneten Zweck eines Quellenbuches doch auch für die alte Geschichte nur ein Quellenbuch in Frage kommen, das lediglich unmittelbare geschichtliche Zeugnisse oder deren Charakter möglichst nahe kommende Abschnitte aus Quellenschriftstellern enthielte.

Dieselbe Anforderung ist an ein Quellenbuch für die mittlere Geschichte zu stellen. Die Verhältnisse liegen hier ähnlich, im ganzen jedoch günstiger, als bei der alten Geschichte.

Man wird zugeben müssen, dafs den Werken der Geschichtsschreiber, abgesehen von den oben bezeichneten Fällen, die Veranschaulichungskraft und der Wert unm
barer Zeugnisse nicht innewohnt. Docl
genommen, dafs die Lektüre der klassis
Schriftsteller im Sprachunterrichte für
Unterricht in der alten Geschichte ger
mit welchen Gründen will man abei
Behauptung stützen, dafs der Unterric
der neueren Geschichte der Quellenz
nisse entbehren könne? Diese Logik sc
doch nicht ganz einwandfrei (vergl. I
wisch, Jahresbericht 1895, X, 10 ff.; Ma
Neugestaltung des Geschichtsunterrichts
Sonderabdr. S. 106. 107, Leipzig 1
Verhandlungen Bd. 44, S. 91 ff.).

Gerade die neuere Zeit bietet mit i
fast erdrückenden Reichtum unmittel
Überlieferungen das gewünschte Ma
In Bezug darauf konnte Ranke 183
der Vorrede zu seiner deutschen Gesch
im Zeitalter der Reformation sagen:
sehe die Zeit kommen, wo wir die n
Geschichte nicht mehr auf die Ber
selbst nicht der gleichzeitigen Histo
aufser insoweit ihnen eine originale K
nis beiwohnt, geschweige denn au
weiter abgeleiteten Bearbeitungen zu grü
haben, sondern aus den Relationen
Augenzeugen und den echtesten, unn
barsten Urkunden aufbauen werden.«

Die Auswahl hat sich also auf S
zu beschränken, die den Charakter unn
barer geschichtlicher Zeugnisse tr
Grundsätzlich sind deshalb alle nicht
genössischen Gedichte auszuschliefsen
vom Unterricht überhaupt, ist damit
gesagt. Sie können demselben ja di
nur nicht im Sinne eines Quellenbu
für obere Klassen.

Dafs die Auswahl ihr Augenmerk
auf historisch wertvolles, d. h. zuverlä
Material zu richten hat, ist selbstvers
lich; ebenso, dafs sie den Bedürfnisse
Schulunterrichts Rechnung zu tragen
d. h. nicht einseitig nach fachwissens
lichen, sondern auch nach pädagogi
Gesichtspunkten zu erfolgen hat.

Es kommt bei Quellenbüchern für
Schulunterricht weniger auf die Füll
Stoffes, als auf die den Zwecken des U
richts entsprechende Auswahl und di
schränkung auf das Charakteristisch
Nicht schon seiner Stofffülle wegen
dient ein solches Buch den Vorzug
einem anderen.

Welche Gebiete des geschichtlichen Lebens sind zu berücksichtigen? Das ist eine allgemein methodische Frage. Die Auswahl muſs sich auf alle Gebiete der Geschichte erstrecken, die im Schulunterrichte berücksichtigt werden müssen; also nicht nur auf kriegerische und politische Vorgänge, nicht nur auf hervorragende Personen, sondern auch auf Verfassungsgeschichtliches, Soziales, Volkswirtschaftliches; auf charakteristische Erscheinungen der Rechtspflege, der Verwaltung, der Sitte. Freilich ist Beschränkung auf das Wesentliche für alle diese Gebiete dringend geboten, damit man sich nicht in Antiquitätenkunde und Kleinigkeitskrämerei verliere und nicht den Blick der Lernenden durch eine verwirrende Mannigfaltigkeit trübe.

Daſs in jeder Periode alle Gebiete des geschichtlichen Lebens und gleich eingehend zu behandeln seien, ist weder möglich, noch notwendig. Was z. B. über die Lage des Bauernstandes in der Reformationszeit gesagt worden ist, wird vorhalten müssen, bis man bei Friedrich Wilhelm I. und Friedrich dem Groſsen wieder darauf zu sprechen kommt. Wenn mit der Karolina das Gebiet der Rechtspflege berührt worden war, wird man, abgesehen von der Erwähnung der Hexenprozesse, in denen übrigens neue Rechtsgrundsätze nicht auftreten, erst bei Friedrich dem Groſsen wieder darauf einzugehen brauchen. Und hat man einen Einblick in die Handwerks- und Gewerbeverhältnisse des 16. Jahrhunderts gewährt, dann ist das Verständnis für die Bestrebungen Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Groſsen, sowie für die Bedeutung der Stein-Hardenbergischen Reformen genügend vorbereitet. Für die sog. kulturhistorischen Gebiete sind eben nur typische Erscheinungen zu berücksichtigen unter Benutzung des konkreten Materials im Quellenbuche, Erscheinungen, ohne deren Kenntnis der Charakter einer Zeit nicht richtig erfaſst werden könnte, Erscheinungen auch, die für die Zukunft, sei es den Fortschritt hemmend oder ihn fördernd, von Bedeutung geworden sind. Auch volkswirtschaftliche Belehrungen haben ihre natürliche Stelle im Geschichtsunterrichte; das Volkswirtschaftliche ist eine Erscheinungsform des geschichtlichen Lebens.

Für den Umfang der einzelnen Quellenstücke läſst sich bei der Verschiedenartigkeit der zu berücksichtigenden Quellen ein bestimmtes Maſs natürlich nicht angeben. Als Quellen sind ins Auge zu fassen: Urkunden, Verordnungen, Gesetze, Denkschriften, Berichte, Proklamationen, Darstellungen zeitgenössischer Geschichtsschreiber, sofern sie den Charakter unmittelbarer Zeugnisse tragen oder ihm nahe kommen, Streitschriften, Satiren, Reden, Briefe, Tagebücher, zeitgenössische Gedichte usw. Das Wesentliche, das historisch besonders Bedeutsame und den Bedürfnissen des Unterrichts Entsprechende auszuwählen, muſs dem Verständnisse und dem Takte des Verfassers eines Quellenbuches überlassen bleiben; jedenfalls aber muſs darauf geachtet werden, daſs die einzelnen Stücke nicht zu umfangreich ausfallen. Die Frische der Empfänglichkeit muſs möglichst geschont werden; die Anschaulichkeit pflegt nicht mit dem Umfange des Gegenstandes zu wachsen. Das gilt ebenso von Stücken, die in einem durchsichtigen Stile, mit Wärme und Begeisterung verfaſst sind, als — und von diesen besonders — von Urkunden, Verordnungen u. dergl. Letztere sind nicht selten erst dadurch genieſsbar zu machen, daſs man lange Zwischensätze, in denen oft Nebensächliches erwähnt wird, oder allerhand Spitzfindigkeiten sich verbergen, übergeht, um die Auffassung des Wesentlichen zu erleichtern. Auch ist es hin und wieder angezeigt Gedichte zu kürzen, um ihren Eindruck zu erhöhen. Hauptsache ist, daſs durch den Umfang der Stücke die Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit nicht Einbuſse erleiden. Wie durch zu umfangreiche Stücke die Empfänglichkeit leicht abgestumpft wird, so verhindern zu kurze und innerlich wenig verbundene Stücke das Aufkeimen des Interesses.

Hier möchte ich eine Frage berühren, die zwar mit der Auswahl nichts zu tun hat, am besten aber in diesem Zusammenhange behandelt werden kann: sie betrifft die sprachliche Form der Quellenstücke. Sind ältere Texte zu modernisieren und die fremdsprachlichen in der Übersetzung zu bieten? Für das Mittelalter wird man diese Fragen im allgemeinen bejahen dürfen. Wie ist es aber mit der Zeit von der Reformation an? Wenn man, was die fremdsprachlichen Texte betrifft, an die

Lehrerseminare, und was alle betrifft, an die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten denkt, so erledigt sich die Frage von selbst. Anders aber, sollte man meinen, verhalte es sich auf der Oberstufe der Gymnasien und Realanstalten. Wenn man nun auch für jene die englischen Texte, für diese die lateinischen in der Übersetzung bietet, so würde man doch im übrigen die Originale unverändert lassen können; denn an dem sprachlichen Gewande haftet doch auch ein gewisses historisches Interesse, es trägt dazu bei, sich lebhafter in die ältere Zeit versetzt zu fühlen. Es wird jedoch hehauptet, dafs die Verwertung der betreffenden Stücke im Unterrichte dadurch wesentlich erschwert und der Aufwand an kostbarer Zeit vergröfsert werde. So erscheint es am Ende rätlicher, ein kleines Opfer an historischer Treue zu bringen, als Veranlassung zu geben, dafs solche Stücke nur oberflächlich erfafst, oder ganz beiseite gelassen werden.

Bei der Auswahl ist endlich darauf zu achten, dafs in den Quellenerzeugnissen das Für und Wider zur Geltung gelange, soweit das möglich und im Interesse der Wahrheit und Gerechtigkeit notwendig ist. Die Erkenntnis der historischen Wahrheit ist ja überhaupt im Unterrichte anzustreben. Weder politische, noch kirchliche, weder soziale, noch wirtschaftstheoretische Vorurteile haben da mitzureden. Gehässige oder auch schmeichlerische Einseitigkeiten, versteckte, aber auf bestimmte Wirkungen berechnete Tendenzen entsprechen ebensowenig der Würde eines erziehenden Unterrichts, als den Anforderungen echter Wissenschaftlichkeit. Nicht kann damit gemeint sein, dafs die Äufserungen heiligen Zornes, aufrichtiger Entrüstung, strafenden Spottes, echter Begeisterung jener unmittelbaren Zeugen der Vergangenheit unbeachtet bleiben müfsten; wir würden damit ja auf ein Stück Wahrheit und auf ein Mittel verzichten, die Vergangenheit in anziehender Lebensfrische der Jugend darzubieten. Nicht auch kann damit gemeint sein, dafs der Lehrer wie ein nur von den Gesetzen der Logik geleiteter Kritiker, oder gleichsam wie ein menschlicher Regungen entbehrender Totenrichter die Wage seines Urteils handhabe: die Jugend verlangt nach Leben, Empfindung, Teilnahme; doch bei dem allen darf der Lehrer und das Lehrbuch einer weisen Gerechtigkeit nicht ermangeln. Einem jeden, der den Sinn, das Gefühl für das hat, was man historische Wahrheit und Gerechtignennt, leuchtet das unmittelbar ein.

3. Benutzung des Quellenbuches. Von der Art der Benutzung der Quellenstücke hängt es ab, ob das Quellenbuch den unter 1. dargelegten Zweck erfüllt. Wer jene Ausführung, sowie die unter 2. gelesen hat, wird zugeben, dafs der Ausdruck »Quellenlektüre« für die Benutzung derartiger Stücke nicht ganz zutreffend ist und deshalb leicht zu Mifsdeutungen Veranlassung geben kann (was in der Tat geschehen ist). Der Begriff »Quellenlektüre« enthält eine Hindeutung auf die Beschäftigung mit Quellen auch mittelbaren Charakters zu mehr fachwissenschaftlichen Studien. Quellenlektüre — sagt man — sei ohne Quellenkritik ganz wertlos; Quellenkritik aber gehöre nicht in die Schule. Wer möchte das bezweifeln. Dafs es sich jedoch bei dem Quellenbuche für den Geschichtsunterricht nicht um Quellenlektüre in diesem Sinne, sondern um eine rein pädagogische, schulmethodische Frage handelt, wird sich aus der bisherigen Darlegung unschwer erkennen lassen. Fachwissenschaftliche Quellenkritik wird für den Schulunterricht ausdrücklich abgelehnt und der Begriff der Quellenlektüre auf die Darbietung charakteristischer Abschnitte aus unmittelbaren geschichtlichen Zeugnissen beschränkt (vergl. Schilling, Quellenl. und Geschichtsunterr. S. 30).

Über die Benutzung des Quellenbuches begegnet man verschiedenen Ansichten. Es wird allgemein für wünschenswert erklärt, »zur Belebung des Vortrags und zur Erhöhung der Anschaulichkeit Quellen und Urkunden, speziell für die preufsische Geschichte — warum speziell für sie? — heranzuziehen, auch bezeichnende Äufserungen der Regenten oder hervorragender Staatsmänner mitzuteilen. Ausreichend aber soll es sein, wenn in dem Text des Hilfsbuches nach dem Vorgange von W. Herbst bezeichnende Ausdrücke aus den Quellen aufgenommen und Auszüge aus Urkunden vorgelesen werden (Verhandlungen Bd. 42 [1893], S. 178). Aber selbst für das Lesen längerer oder kürzerer Stellen aus den Quellen könne meist der

Privatfleiſs in Anspruch genommen werden (Verhandlgn. Bd. 44, S. 91 ff.). Daher müsse mindestens ein Exemplar für die Schülerbibliothek angeschafft werden.

Ferner glaubt man die Quellenstücke, oder auch nur einzelne Stellen daraus als Belege benutzen und sie dem Vortrage folgen lassen, oder durch den Vortrag erst das Verständnis für die Quellenstücke erschlieſsen zu müssen.

Seltener begegnet man der Ansicht, daſs eine eingehende Betrachtung der Quellenstücke dem Vortrage vorausgehen, und daſs deshalb das Quellenbuch in der Hand eines jeden Schülers sein müsse (Schilling, Quellenl. und Geschichtsunterr. [1890]; Verhandlungen Bd. 36 [1891], S. 82, Bd. 48, S. 14; Verhandlungen der 41. Versammlung deutscher Philol. und Schulmänner, München 1891; Leipzig 1892 S. 330, 333).

So ergeben sich in der Hauptsache für die Verwertung von Quellenstücken drei Grundanschauungen: 1. sie haben zur Ausschmückung, Belebung und anschaulichen Gestaltung des Vortrags zu dienen, sind demnach in den Vortrag einzuflechten; 2. die Quellenstücke sind nach dem Vortrage heranzuziehen; 3. sie sind vor dem Vortrage zu behandeln.

Um für die Beurteilung dieser Ansichten einen Standpunkt zu gewinnen, haben wir uns auf den Zweck des Quellenbuches zu besinnen: es soll die innere Anschauung vermitteln helfen und dem ideellen Umgange dienen.

Von keiner Seite wird bestritten, daſs unmittelbare Quellenzeugnisse ein vorzügliches Anschauungsmittel bilden; von vielen Seiten wird bestätigt, daſs die Schüler Mitteilungen aus den Quellen lebhaftes Interesse entgegenbringen, »wenn sie in geeigneter Auswahl und, wenn es irgend erforderlich ist, mit knappen Erläuterungen geboten werden« (Verhandlungen Bd. 47); ja, man verspricht sich einen »besonderen Gewinn von der Verwertung der unmittelbar aus den Ereignissen hervorgegangenen, die Stadien ihrer Entwicklung bezeichnenden Aktenstücke« (Verhandlungen Bd. 45, S. 249).

Gegen die Behauptung, daſs die unmittelbaren Zeugnisse der Vergangenheit den ideellen Umgang, wie sonst kaum etwas, zu fördern geeignet sind, ist wenigstens kein Widerspruch erhoben worden.

Eine Hauptbedingung für die Entstehung der Anschauung — der inneren, wie der äuſseren — ist die ruhig verweilende, vertiefende Betrachtung, die eine ungeteilte scharfe Aufmerksamkeit voraussetzt. Den Gegenstand der Betrachtung muſs konkretes und der Menge nach zureichendes Material bilden. Die Anschauung wird ja hinsichtlich des Umfangs nach der Fassungskraft der verschiedenen Altersstufen verschieden sein. Der Einsicht des Lehrers kann es überlassen bleiben, den verschiedenen Stufen das geeignete Material in genügender Menge zu bieten. Auf Grund der von den Einzeldingen erworbenen Anschauungen bilden sich die eine Mannigfaltigkeit von Erscheinungen zusammenfassenden Begriffe. Soll der Begriff für den Schüler mehr als ein bloſses Wort sein, oder soll vermieden werden, daſs der Schüler den Begriff mit einem willkürlichen, mehr oder minder zutreffenden Inhalte erfüllt, so muſs das ihn bezeichnende Wort im stande sein, die dem Begriffe zu Grunde liegenden Erscheinungen in das Bewuſstsein zurückzurufen. Glaubt man jenen Übelständen durch klare Definitionen begegnen zu können, so übersieht man, daſs Definitionen doch nur Abstraktionen sind. Ein solches Verfahren führt zu einem dogmatisierenden Unterrichte, der vorwiegend das Gedächtnis in Anspruch nimmt, der Bildungskraft des auf Anschauung begründeten Unterrichtes jedoch ermangelt. Anschauung aber kann nur entstehen durch Darbietung eines nicht zu spärlichen konkreten Materials und durch eine vertiefende Betrachtung desselben.

Prüfen wir nun die oben erwähnten Vorschläge zur Verwertung von Quellenzeugnissen nach den Forderungen eines anschaulichen Unterrichtes. Ausreichend soll es sein, wenn in den Text des Hilfsbuches nach dem Vorbilde von W. Herbst bezeichnende Ausdrücke aus den Quellen aufgenommen werden. So heiſst es in diesem Hilfsbuche von den Spartiaten: »Seit Lykurg sind alle gleichberechtigt (ὅμοιοι) und leben, von aller bürgerlichen Arbeit frei, nur für den Staatsdienst in

Krieg und Frieden. Später vollzieht sich eine Sonderung der *καλοὶ κἀγαθοί* oder *γνώριμοι* von den *ἱπομείονες.«* An einer anderen Stelle: »Vom 7. bis 18. Jahre war die Erziehung der Knaben eine öffentliche unter Oberaufsicht des *παιδονόμος* (ihm zur Seite standen die *βίδεοι* oder *βιδιᾶιοι* = inspectores, vom Stamme *ἰδ-*, oder *ἴδυοι*), in Abteilungen (*ἶλαι*), deren mehrere eine *ἀγέλα* oder *βοῦα* bildeten, unter Ilarchen oder Buagen.« Noch ein Beispiel aus dem Leitfaden der römischen Geschichte (von Eckertz), wo dergleichen Einstreuungen seltener, im ganzen spärlich sind. Bei Pompejus heifst es: »Nachdem schon durch das Gesetz des Konsuls C. Aurelius Cotta 75 (lex Aurelia tribunicia: ut tribunis plebis liceret postea alios magistratus capere) den Tribunen die höheren Ämter wieder eröffnet worden waren, stellte Pompejus . . . die tribunicische Gewalt in ihrem früheren Umfange wieder her (Pompejus tribuniciam potestatem restituit, cuius Sulla imaginem sine re reliquerat).«

Was hat, frage ich, ein solches Verfahren auch nur im entferntesten gemein mit dem Bestreben, geschichtliche Anschauung durch Darbietung von Quellenstücken zu erzeugen? Ein solcher mit fremden Brocken durchsetzter Text erinnert übrigens doch gar zu sehr an die gelehrte Schreibweise des 16. und 17. Jahrhunderts. Solche Einfügungen haben mehr sprachliches, als geschichtliches Interesse; es liegt hier eine Verwechslung beider Interessen vor. Nicht wird man behaupten können, dafs die Darstellung dadurch belebt, oder gar die Anschaulichkeit erhöht werde.

Und was ist zu der Ansicht zu sagen, dafs man sich bei der Benutzung von Quellen mit dem blofsen Vorlesen, dazu noch dem seltenen Vorlesen von Auszügen aus Urkunden, mit dem Einflechten von Quellencitaten in den Vortrag des Lehrers zu begnügen habe? Anschauung entsteht nur durch ruhiges Verweilen bei den Gegenständen. Für die Gewinnung einer Anschauung hat dieses Verfahren keine Bedeutung. Dafs einige in den Vortrag eingeflochtene Quellenstellen Eindruck machen können, ist Tatsache, angezweifelt aber wird, dafs sie in dieser Verwendung den in Frage stehenden Zweck erfüllen. Warum soll übrigens das Vorlesen nur selten stattfinden? »Da eine solche Ausschmückung des Unterrichts nur eine flüchtige Anregung gibt und wenig bleibenden Erfolg erzielt« (vergl. Verhandlungen Bd. 13, S. 60; Bd. 1, S. 281; Bd. 9, S. 112). Sehr richtig! Darum eben mufs vor dieser Art der Quellenbenutzung gewarnt werden; und wenn man von diesem Verfahren gar noch eine veranschaulichende Wirkung erwartet, so versteht man unter Veranschaulichung gewifs etwas ganz anderes, als was pädagogisch darunter zu verstehen ist.

Wir können daher diesen Punkt füglich verlassen und uns zu dem anderen Verfahren wenden, nach welchem die Quellenstücke erst nach dem Vortrage, der ihr Verständnis vorbereiten soll, zu berücksichtigen sind, nach welchem sie als Belege zu betrachten sind. Wenn hiermit ein prinzipieller Standpunkt zu unserer Frage gekennzeichnet werden soll, dann mufs freilich gesagt werden, dafs er zu dem im 1. Abschnitte dieses Artikels dargelegten Zwecke des Quellenbuches in keiner Beziehung steht; denn veranschaulichen und wissenschaftlich belegen wollen sind zwei auf ganz verschiedene Zwecke gerichtete Tätigkeiten. Der Beleg soll eine ausgesprochene Wahrheit bekräftigen, eine Behauptung rechtfertigen. Wozu das aber vor Schülern? Sollen sie nicht dem Worte des Geschichtslehrers unbedingt vertrauen? Was bedarf es da noch weiteren Zeugnisses? Für die Erzeugung der Anschauung bietet dieses Verfahren schon deshalb nicht den richtigen Weg, weil es das Konkrete dem Abstrakten folgen läfst; das Anschauungsverfahren aber geht den umgekehrten Weg vom Konkreten zum Abstrakten. Die Anschauung bildet die Voraussetzung, die Grundlage der Abstraktion. Die Veranschaulichung will nicht Wahrheiten bekräftigen, nicht Behauptungen rechtfertigen, sondern sie will schaffen; klare, lebendige, Vorstellungen will sie schaffen, und zwar auf naturgemäfsem, psychologisch vorgezeichnetem Wege. Nur solche, sozusagen auf eigenem Grund und Boden erwachsene Vorstellungen erfüllen die Seele mit Kraft, Mut und Freudigkeit, mit jenem lebendigen Interesse, das sich nicht drängen und treiben läfst, das aus freiem Antriebe vorwärts strebt und nur der richtigen Leitung bedarf.

Wenden wir uns nun zu der dritten Ansicht, nach der die Quellenstücke vor dem Vortrage zu behandeln sind, und zwar — das sei ausdrücklich hervorgehoben — als konkrete Unterlage zu dem noch zu bietenden Vortrage des Lehrers. Eine solche Behandlung setzt zweierlei voraus: erstens, daſs unmittelbare geschichtliche Quellenzeugnisse zur Verfügung stehen, sodann, daſs sie in genügender Menge vorhanden sind.

In den oberen Klassen handelt es sich darum, die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen von höheren Gesichtspunkten aus betrachten, zusammenfassen und beherrschen zu lernen. Deshalb sind auch die Anforderungen an den Vortrag des Lehrers auf dieser Stufe andere, als auf unteren Stufen. Je weiter herab, desto mehr kleine und kleinste Züge hat der Vortrag aufzunehmen, desto mehr Kleinmalerei, epische Breite; desto mehr muſs sich die Darbietung der behaglichen, beschaulichen und anschaulichen Erzählung nähern. Auf der Oberstufe wird ein Vortrag gefordert. Ein solcher muſs sich, entsprechend der Aufgabe, die Einzelerscheinungen unter höheren Gesichtspunkten zu behandeln, in abstrakten Formen bewegen. Nicht jedoch kann er sich lediglich auf den in früheren Klassen gebotenen Einzelheiten aufbauen, ganz abgesehen davon, daſs sie oft für die höheren Abstraktionen nicht genügen, und daſs viele derselben dem Gedächtnisse entfallen sein werden. Im Interesse einer soliden Grundlegung muſs neues, den höheren Anforderungen entsprechendes Anschauungsmaterial herangezogen werden. Das haben die für diese höhere Stufe ausgewählten Quellenstoffe zu bieten. Der Unterricht auf der Grundlage solcher Stoffe erhält für die Oberklassen einen neuen Reiz, veranlaſst zu einer neuen Art der Vertiefung (Zeitschrift f. das Gymnasialwesen Jahrgang 47, 1893, S. 737 ff.).

Vor dem Schüler liegen einige Aktenstücke aus dem Kampfe des Groſsen Kurfürsten mit seinen Ständen.*) Mit eigenen Augen liest er z. B. die Klagen der brandenburgischen Stände über die »Pressuren« seitens der Soldateska, unter denen sie noch 1650, zwei Jahre nach dem westfälischen Friedensschlusse, schmachten. In den beweglichsten Ausdrücken suchen sie den Kurfürsten von der Notwendigkeit und Tunlichkeit der Befreiung von dem Unterhalte mehrerer Kompagnien zu überzeugen, »die weder Euer Kurf. Durchl., noch Dero Land die geringste Dienste nicht geleistet noch leisten können.« Der Kurfürst aber sieht voraus, daſs er eines stehenden Heeres dringend bedürfen wird, und ist nicht willens, durch den Notschrei der Stände sich abhalten zu lassen, zu tun, was er für notwendig erachtet. Er weiſs auch, daſs die Zukunft seiner Lande davon abhängt, daſs die einzelnen Teile sich als Glieder eines Ganzen fühlen lernen: er will sie zusammenschweiſsen, koste es, was es koste. So antwortet er ihnen u. a.: »Allein müssen die Landstände bedenken, daſs nunmehr die Kurfürstlichen Lande gleichsam membra unius capitis sein. Gleichwie nun die gesamte Landstände Sr. Kurf. Durchl., wann Dieselbige um eine Provinz der Kurmark Brandenburg periclitieren sollte, sich als getreue Untertanen würden anzunehmen schuldig sein, also können sie nicht fürüber, auch respectu der pommerschen Lande, so gleichfalls an S. Kurf. Durchl. kommen, etwas auf sich zu nehmen.« Die Schüler lesen das selbst und tun einen Blick hinein in die Werkstatt, in der der preuſsische Staat zusammgeschmiedet worden ist. Gleichsam leibhaftig schauen sie den kraftvollen, willensstarken Meister, wie er den Hammer schwingt, sie sehen die Funken fliegen, deren er doch nicht achtet. Was bedarf es da noch vieler Worte? Der Eindruck wird haften, und die Gestalt des Kurfürsten wird unauslöschlich in ihr Gedächtnis gegraben. Das Bild wird vervollständigt durch ein Schreiben der Stände an den Kurfürsten v. J. 1660, durch das Quellenstück »Die Accise« und das Stück »Verdienste des Groſsen Kurfürsten um den brandenburgischen Staat«.

Oder die Aufmerksamkeit des Schülers wird auf ein anderes Stück des Quellenbuches gelenkt. Es enthält ein Schreiben des Kurfürsten an die Geheimen Räte vom Jahre 1652 (Quellenb. S. 189/90). Er spricht sich darin aus über die Beschwerden der Lutherischen, die sich benachteiligt

*) Diese und die folgenden Beispiele sind dem Quellenbuche zur Geschichte der Neuzeit von M. Schilling. 3. Aufl., entnommen.

glauben durch Berücksichtigung von Reformierten bei Besetzung einflufsreicher Ämter. Er sagt u. a.: »Wir halten auch eigentlich dafür, dafs kein einiger Lutherischer Religion zugethaner Kur- oder Fürst im ganzen Römischen Reich zu finden, der dergleichen den Reformierten zu gestatten und dieselbe gleich wie Wir indiscriminatim befördern sollte. Dem ungeachtet aber werden Wir Uns hierinnen nicht ändern, seind auch nochmaln, gleichwie bisher geschehen, gnädig entschlossen, sowohl Lutherischen, als Reformierten unsere Kurfürstliche Gnade und Beförderung ohne Ansehung der Religion widerfahren zu lassen. Wenn auch solche friedliebende Theologen und Gemüter (welches aber heutigen Tages fast rar) möchten gefunden werden, die ihren unzeitigen, ja gar nicht nötigen bittern Eifer und Affekten soweit dominieren und sich des unchristlichen Schmähens, Lästerns und Verdammens in Schulen und auf Kanzeln enthalten könnten, würden Wir kein Bedenken tragen, auch dieselbe bei der theologischen Fakultät zu bestellen. Diejenigen aber zu berufen und ihnen die Jugend, welche ins künftige bei den geistlichen und weltlichen officiis bestellt werden solle, zu untergeben, die Unsere Religion verketzern, lästern und verdammen, und Uns also selbst bei Unsern Unterthanen verhafst zu machen, gleichwie Wir damit Unser Conscienz gravieren würden, also hoffen Wir nicht, dafs es denen Lutherischer Religion zugethanen Ständen ein Ernst sein sollte.« Welch helle Schlaglichter fallen hier auf ein anderes Gebiet des Staatslebens! Hierzu geben wir dem Schüler noch das Stück »Die Aufhebung des Edikts von Nantes« und das »Potsdamer Edikt«. Diese beiden Stücke entrollen ein Zeitgemälde vor den Augen des Schülers so scharf gekennzeichnet und farbensatt, wie ein referierender Vortrag seitens des Lehrers es nicht zu entwerfen vermag. Und hier schaut er den Kurfürsten nicht nur als einen mutigen Vertreter seiner Konfession, sondern auch als einen warmherzigen Landesvater und zugleich als einen weitblickenden klugen Volkswirt.

Der Lehrer wird den Inhalt eines gröfseren Geschichtsabschnittes in sachlich (nicht blofs formell) gefafste Themen gliedern, die man Unterrichtseinheiten n kann.

Die zur Beleuchtung des zunäch behandelnden Themas geeigneten Qu stücke werden vom Lehrer ausgewähl den Schülern bezeichnet.

Diese Stücke sind in vorgeschrie Reihenfolge von den Schülern sor zu lesen. Für den Anfang ist die L unter den Augen des Lehrers zu empf bald aber wird man sie (auch scho Zeitersparnis halber) dem Hausfleifs lassen. Bei einem einigermafsen ges geleiteten Unterrichte ist anzunehmen sich die meisten Schüler mit warmem esse in die Quellenstoffe vertiefen. die weitere Behandlung macht es üb keinen Unterschied aus, ob die Stüc Hause oder in der Schule gelesen w

Die Behandlung erfolgt nun nac wissen Gesichtspunkten: a) Feststellur Tatsächlichen durch Inhaltsangabe ur erforderlichen Erklärungen; b) verti Besprechung des Quellenstücks; c) sammenfassung der Ergebnisse aus a

Die Inhaltsangabe darf zunächst rein formell als blofse Disposition ge werden; sie mufs sachlich gehalten Auf welche Punkte sich die Vertiefu richten hat, wird im allgemeinen durc Thema bestimmt, das dabei selbstver lich scharf im Auge zu behalten ist, man sich nicht durch an und für sich leicht sehr interessante Bemerkunge Seitenwege verlocken läfst. Die verti Besprechung darf nicht in allgemein trachtungen zerfliefsen; sie hat Frage zuwerfen, die in ein tieferes Verst der Sache einführen, und durch dere antwortung bestimmte Ergebnisse gew werden.

Hin und wieder wird der Fall ein dafs aus den vorliegenden Quellens nicht alle Züge gewonnen werden k die der Lehrer zur Ausführung des T für notwendig erachtet. Das Quelle wird, wie mehr oder weniger übe jedes Hilfsbuch, eben nicht allen Anspr genügen können. In vielen Fällen wird dann das Quellenmaterial weni günstige Anknüpfungspunkte bieten. Hauptsache ist, dafs durch die anscha Grundlage das Verständnis und In des Schülers für den Gegenstand g

ist; auf dieser Grundlage wird es ihm leicht werden, die Ergänzungen des Lehrers aufzunehmen. Übrigens bringt ja auch die vertiefende Besprechung manche Erweiterungen im engsten Anschlufs an den Quellenstoff.

Es möge hier die Skizze eines Unterrichtsbeispiels (nach meiner Geschichtspräparation im Jahrb. des Vereins f. w. Pädag. XXV) folgen. Thema: »Friedrichs des Grofsen Friedenstätigkeit.« Durch eine kurze Vorbesprechung werden die beiden Unterabteilungen gewonnen: A. »Friedrichs Sorge für die materielle Wohlfahrt,« B. »Friedrichs Sorge für die geistige Wohlfahrt seines Volkes.«

A. Friedrichs Sorge für die materielle Wohlfart seines Volkes.

Es werden alle die Stücke ausgewählt, die sich auf Landwirtschaft, Industrie und Handel, auf Verwaltung und Steuerwesen beziehen.

1. Quellenb. Nr. 143, b: Erleichterung der Dienstbarkeit der Bauern (aus der Instruktion für das Generaldirektorium); Nr. 181, a und b: Friedrichs Sorge für den Bauernstand (zwei Kabinettsbefehle).

Inhaltsangabe. Zu Nr. 143, b: Bei den Revisionen der Anschläge über den Ertrag der Domänen sollen die Abgaben der Bauern, besonders auch die Ablösungsgelder für persönliche Dienstleistungen nicht erhöht, sondern als fixierte Abgaben betrachtet werden. Ein Haupthindernis für das Gedeihen des Bauernstandes ist nach des Königs Überzeugung die Überbürdung der Bauern mit Frondiensten. Während einer Woche soll der Bauer höchstens 3 oder 4 Tage zu Hofe dienen. Dies soll nicht nur für die Amtsuntertanen, sondern auch für die Untertanen der Städte und des Adels gelten. Das Generaldirektorium soll sich nicht durch das Geschrei der scheinbar geschädigten Städte oder Adligen beirren lassen. Wenn der Bauer sich nur ein wenig erholt haben wird, dann wird er in den wenigeren Tagen besser und mehr arbeiten, als in den vielen. So soll es auch mit den dem Bauer aufgebürdeten aufsergewöhnlichen Dienstleistungen gehalten werden, als den Burg-, Fest- und Reisefuhren, zumal ja viele solcher Leistungen veraltet sind und gar nicht mehr auf die gegenwärtigen Verhältnisse passen.

Zu Nr. 181, a: Körperliche Mifshandlungen sollen ohne Gnade mit 6 Jahren Festungshaft bestraft werden.

Zu Nr. 181, b: Der König befiehlt, dafs alle Bauernhöfe der Ämter den Besitzern eigentümlich verbleiben sollen, damit die Untertanen ermuntert werden, die Güter fleifsig und gut zu bewirtschaften, und zwar so, dafs das Gut von den Eltern auf die Kinder vererbt werden kann.

Bevor in die vertiefende Besprechung eingetreten wird, müssen die zur vollständigen Klarstellung des Tatsächlichen erforderlichen sprachlichen und sachlichen Erklärungen gegeben sein (z. B. Domänen, Ablösungsgelder, Amtsuntertanen und städtische, bezw. Untertanen der Adligen, Burg-, Fest- und Reisefuhren).

Die Ergebnisse der vertiefenden Besprechung werden mit den wesentlichen Punkten der Inhaltsangabe unter der Überschrift »Friedrichs Mafsnahmen zur Hebung des Bauernstandes« zusammengefafst.

Zusammenfassung: Die Frondienste sind auf 3—4 Tage wöchentlich zu beschränken. Für aufsergewöhnliche Dienste dürfen die Bauern nicht über Gebühr in Anspruch genommen werden. Körperliche Mifshandlungen sind aufs strengste verboten. Die Bauernhöfe der Ämter sollen den Bauern erb- und eigentümlich überlassen werden. Letztere Mafsregel wird auf die Amtsbauern beschränkt, da der König dem Adel und den Städten die Hebung ihres Wohlstandes nicht zu sehr erschweren will. Der König läfst sich in seinen Mafsnahmen von ethischen und volkswirtschaftlichen Beweggründen leiten: den Bauern soll ein menschenwürdigeres Dasein ermöglicht werden, sie sollen auch in den Stand gesetzt werden, ihren Acker besser zu pflegen und so ihren Wohlstand zu heben; der Staat erhält dadurch steuerkräftigere Untertanen. Des Königs Bemühungen auf diesem Gebiete waren jedoch infolge noch bestehender feudaler Zustände von sehr geringem praktischen Erfolge.

Welche Gedanken durch die vertiefende Besprechung erarbeitet worden sind, wird durch einen Vergleich der Zusammenfassung mit der Inhaltsangabe leicht ersichtlich (die betreffenden Sätze sind gesperrt gedruckt).

Es wird auch bemerkt werden, dafs die Angaben der Zusammenfassung nicht in der breiten Ausführlichkeit der Inhaltsangabe, sondern in einer etwas verdichteten Form auftreten.

Im folgenden soll der Kürze wegen die der Lektüre unmittelbar folgende Inhaltsangabe weggelassen und nur die Zusammenfassung des aus den Quellenstücken und durch die Vertiefung gewonnenen Materials geboten werden.

2. Quellenbuch Nr. 182: Friedrichs Sorge für Industrie und Landwirtschaft (ein Schreiben des Königs an den Minister v. Gaudi).

Zusammenfassung: Friedrichs Mafsregeln zur Hebung der Landeskultur, der Landwirtschaft und der Industrie.

Um die Landwirtschaft zu heben ging der König mit gutem Beispiele voran, indem er die schlecht verwalteten Güter polnischer Edelleute anzukaufen und zu verbessern befahl, besonders durch Urbarmachung von Brüchen und Anlegung von Holländereien. Durch Trockenlegung des Oder-, Warthe- und Netzebruchs gewann er mehrere Quadratmeilen ertragsfähigen Landes, das er mit Ansiedlern besetzte. Zur besseren Ausnutzung des Bodens empfahl er, dafs die einzelnen Bauern nicht mehr Boden unter den Pflug nehmen sollten, als sie gut bearbeiten könnten. Auf den übrigen Höfen sollte der zweite Sohn des Bauern selbständig gemacht werden. Zur Sicherung des adligen Grundbesitzes und zur Ermöglichung umfangreicherer Meliorationen gründete der König landwirtschaftliche Kreditinstitute für Schlesien, die Kur- und Neumark, für Pommern und Westpreufsen.

Der König richtete die Aufmerksamkeit der Behörden auf die Tuchmanufaktur, die Gerberei, Leineweberei und legte die Vorteile besonders für die Landesteile dar, in denen die betreffenden Rohprodukte billig zu beschaffen sind.

Auch bei seiner Sorge für Landeskultur und Industrie leitete ihn das Staatsinteresse: der Staat sollte in der Deckung seiner Bedürfnisse vom Auslande möglichst unabhängig werden, damit das Geld im Lande bleibe. Je besser das Land kultiviert sei, desto dichter könnte die Bevölkerung sein, die einen wesentlichen Faktor der Staatsmacht darstelle.

Notwendige, oder wünschenswerte Ergänzungen, die bei der Vertiefung nicht durch naheliegende Schlüsse auf Grund des Inhaltes der Quellenstücke gewonnen werden können, müssen vom Lehrer nach der Inhaltsangabe der Quellenstücke eingefügt werden, damit die Vertiefung darauf Bezug nehmen kann. Eine solche Ergänzung z. B. ist die Erwähnung der landwirtschaftlichen Kreditinstitute.

3. Quellenbuch Nr. 143 (Aus der Instruktion für das Generaldirektorium): a) Einleitung, c) Das Kontributionswesen, d) Die Verpachtung der Domänen, e) Die Rekrutenkasse.

Auch zu diesen Quellenabschnitten machen sich einige Ergänzungen notwendig, und zwar über die Seehandlung, die Regie und über die Gründung von Banken. Es wird angenommen, dafs über das Merkantilsystem schon bei Ludwig XIV. gesprochen worden ist.

Diese Zusammenfassung mufs unter zwei Überschriften gebracht werden: a) »Des Königs Bemühungen um Verbesserung der Verwaltung«, b) »Friedrichs Mafsnahmen für Handel und Steuerwesen«.

Zusammenfassung zu a: »Des Königs Bemühungen um Verbesserung der Verwaltung«. Wie der König seine Interessen nicht von denen des Staates trennte, sie vielmehr letzteren unterordnete, so forderte er auch von den Verwaltungsbeamten mit aller Strenge, dafs sie das öffentliche Wohl dem persönlichen voransetzten. In den schärfsten Ausdrücken wendet er sich gegen Bequemlichkeit, Trägheit, Bestechlichkeit und Unfähigkeit. Um unbestechliche, gewissenhafte und tüchtige Verwaltungsbeamte zu gewinnen, verbietet er den Ämterverkauf; er begnügt sich mit einer Art Besoldungssteuer. Desgleichen verbietet er die unreelle Plusmacherei bei der Verwaltung der Domänen.

Zusammenfassung zu b: »Friedrichs Mafsnahmen für Handel und Steuerwesen«. Dem Handel widmete der König seine Aufmerksamkeit besonders deshalb, weil er den Umlauf der in der Landwirtschaft und Industrie erzeugten Güter zu vermitteln hat; er hat nach des Königs Überzeugung in allererster Linie dem Vertriebe der inländischen Produkte innerhalb des Landes und nach dem Auslande zu dienen. Zur Förderung

des Handels, wie auch gleichzeitig der Industrie gründete Friedrich Banken und schuf bequeme und billige Verkehrswege für den Gütertransport (Kanäle). Zum Schutze des Handels und Gewerbes wurden zahlreiche Aus- und Einfuhrverbote erlassen.

Dem System der indirekten Steuern gibt der König den Vorzug vor dem der direkten. Als ein privilegium regulativum setzt er fest, dafs die Kontributionen niemals erhöht, wohl aber herabgesetzt werden sollen, wenn die Lage der Steuerzahler es erheische. Die Haupteinnahmequellen des Staates sind die Accise (Verbrauchssteuer) und die Zölle (Handelssteuer); die Zölle sind mehr Schutz- als Finanzzölle. Einnahmequellen von aufserordentlicher Ergiebigkeit erschlofs der König durch die Regie (»Generaladministration der königlichen Gefälle« v. J. 1766). Kaffee, Tabak und Salz wurden monopolisiert. Zur Verwaltung dieses Zweiges der Staatsfinanzen berief er in die höheren Stellen nur Franzosen, weil er in ihnen tüchtige Beamte zu gewinnen erhoffte. Dadurch aber wurde die Regie sehr unpopulär; Friedrich bezeichnete später selbst die französischen Beamten als »Schurkenzeug«.

Der König ist weder einseitiger Merkantilist, noch einseitiger Physiokrat. Vor den Einseitigkeiten des Merkantilsystems schützte ihn sein praktischer Blick für das, was dem materiellen Gedeihen des Landes förderlich war. Er hatte für die Landwirtschaft ein gleich reges Interesse, wie für die Industrie.

Hiermit ist die Betrachtung der Quellenstücke abgeschlossen; die Ergebnisse aber bilden die Unterlage zu weiteren Unterrichtsmafsnahmen bei der Behandlung des Themas. Auf Grund dieser Ergebnisse lassen sich interessante Vergleiche ziehen. So ergibt ein Vergleich zwischen Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms I. volkswirtschaftlichen Bestrebungen, dafs der Sohn im wesentlichen auf dem Standpunkte seines Vaters steht. — Der Vergleich zwischen dem Handel und Gewerbe unter Friedrich II. und in der Gegenwart lehrt, dafs dort weitgehende Bevormundung und Einschränkung, aber auch kräftige Staatsunterstützung, hier mehr freier Wettbewerb besteht. Hieran läfst sich eine Erwägung der Berechtigung solcher Beeinflussungen schliefsen. Sie wird ergeben, dafs volkswirtschaftliche Bestrebungen nur mit Rücksicht auf den Stand der Landeskultur, der Industrie, des Handels, der sozialen Verhältnisse beurteilt werden dürfen und gewürdigt werden können. — Der Vergleich zwischen der damaligen Lage des Bauernstandes und der gegenwärtigen zeigt, dafs Friedrichs II., wie auch seines Vaters Bestrebungen für die spätere Zeit vorbildlich waren. Und stellt man Friedrich den Grofsen neben Ludwig XIV., so ist der despotische Absolutismus (Alles für mich) und der aufgeklärte Absolutismus (Alles für das Volk) gekennzeichnet.

Solche Vergleiche dienen der Erkenntnis des historischen Zusammenhanges und Fortschrittes, der Charakteristik ganzer Perioden und einzelner Persönlichkeiten; sie dienen auch dazu, die Ergebnisse einer Unterrichtseinheit in scharfe Beleuchtung zu setzen.

Das Ergebnis unserer Betrachtung läfst sich in folgende Stichworte fassen: 1. Staatsrechtliches: Zweck und Arten der Steuern (direkte und indirekte) oder: Besteuerung des Eigentums, des Handels (Zölle), des Verbrauchs (Accise), Regie. — Aufgeklärter Absolutismus. 2. Zum bürgerlichen Recht (Soziales): Friedrichs Bemühungen um Hebung des Bauernstandes sind vorbildlich für spätere Zeiten. Die Schranken zwischen den Ständen beseitigt er nicht. 3. Volkswirtschaftliches: Merkantilsystem, physiokratisches System. Monopole. Zölle. Der Handel besorgt den Güterumlauf von den Produzenten an die Konsumenten. Umlaufsmittel: Geld und Kredit. Bedeutung der Banken für Industrie und Handel. Bedeutung landwirtschaftlicher Kreditinstitute. — Faktoren des materiellen Wohlstandes eines Landes: Landeskultur, Industrie und Handel; geordnete Verwaltung mit tüchtigen Beamten. 4. Zur Charakteristik Friedrichs des Grofsen: sein volkswirtschaftlicher Standpunkt; Förderer der Landeskultur, der Landwirtschaft, der Industrie und des Handels; seine Tätigkeit auf dem Gebiete der Verwaltung.

Seit einer Reihe von Jahren ist viel darüber gesprochen und geschrieben worden (vergl. auch die Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen nach Erlafs der preufsischen Lehrpläne 1892), in welchem Umfange und Zusammenhange gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Belehrungen in den oberen Klassen zu bieten seien. Sollte

nicht das oben skizzierte Verfahren auf Grund quellenmäfsiger Stoffe als naturgemäfs und anschaulich erachtet werden können, und sollte sich nicht daraus ergeben, dafs derartige Belehrungen am zweckmäfsigsten im Verlaufe des Geschichtsunterrichts geboten werden?

Es sind noch einige Bemerkungen zu dem Unterrichtsbeispiele zu geben. Die darin gezeigte Verwendung unmittelbarer geschichtlicher Zeugnisse ist die prinzipielle, dem oben dargelegten Zwecke des Quellenbuches direkt und am besten dienende. Doch wird damit keineswegs in Abrede gestellt, dafs gewisse Quellenstoffe andere Verwendung finden können. Das Quellenbuch enthält z. B. hie und da Stücke, die erst am Ende der Unterrichtseinheit, unmittelbar vor oder nach dem zusammenfassenden und abschliefsenden Vortrage des Lehrers zu berücksichtigen sind. Es sind Stücke, die sich weniger dazu eignen, der induktiven Betrachtung dargeboten zu werden, als vielmehr dazu, dafs die Schüler das über Verhältnisse und Personen gewonnene Urteil daran versuchen. So könnte z. B. die Aufgabe gestellt werden: Nach welchen Grundsätzen sind die im Quellenbuche unter No. 186 (z. B. 2. 3. 7. 12. 13) mitgeteilten Randbescheide Friedrichs des Grofsen getroffen? Auch das Testament des Königs wird erst dann voll gewürdigt werden können, wenn der Schüler eine Einsicht in Friedrichs Friedenstätigkeit erlangt hat. Es ist wünschenswert, dafs das Quellenbuch dergleichen Stücke enthält; in der Hauptsache müssen sie aber so beschaffen sein, dafs sie der induktiven Betrachtung zu Grunde gelegt werden können.

Und noch eins: aus einem derartigen Unterrichte werden sich für kleinere Schulvorträge, wie auch für deutsche Aufsätze geeignete Themen ergeben, an die der Schüler nicht mit Mifsbehagen herantritt, weil es ihm einerseits nicht an konkretem Stoffe mangelt, und er anderseits diesen Stoff durchdringen und beherrschen gelernt hat. Es werden dann seltener »verstiegene Themata« vorkommen (vergl. Verhandlungen Bd. 47, S. 120).

Hiermit kann ich das Unterrichtsbeispiel abbrechen; denn die Behandlung des zweiten Themas: »Friedrichs Sorge für die geistige Wohlfahrt seines Volkes« — würde sich in demselben Geleise bewegen. Das Quellenbuch bietet auch hierzu geeigneten Stoff. Doch darf ich wohl wiederholen, was ich an anderem Orte und vor längerer Zeit schon gesagt habe: Meine Absicht ist, durch Betrachtung von Quellenstücken die grundlegenden Gedanken, die wesentlichen Gesichtspunkte aus konkreten Stoffen zu gewinnen, so dafs Mafsnahmen, Einrichtungen und Zustände, auf die in den Quellenstücken nicht direkt hingewiesen wird, doch auf Verständnis treffen, wenn sie bei der Besprechung, im zusammenfassenden und abschliefsenden Vortrage des Lehrers, oder in der Privatlektüre an den Schüler herantreten. (Vergl. Jahrb. des Vereins f. wiss. Pädagogik XXV, 179.)

Ja, auch im Vortrage des Lehrers; denn er wird durch dieses Unterrichtsverfahren durchaus nicht überflüssig gemacht, nur wird er sozusagen seiner Alltagsstellung entrückt. In Geschichtsabschnitten, für die genügendes Quellenmaterial vorliegt, überhaupt geeignetes Material beschafft werden kann, wird er erst am Ende der Unterrichtseinheit auftreten. Der Lehrer, dessen Hauptaufgabe bis dahin darin bestand, die Auswahl der zu betrachtenden Stücke zu treffen, die Besprechung zu leiten, das Verständnis zu vermitteln, Vertiefungen anzuregen, auf Vergleiche hinzulenken, aus dem Unterrichte erwachsene Aufgaben zu formulieren, tritt nun ganz in den Vordergrund. Er zieht in seinem Vortrage gleichsam die Hauptsumme aller Einzelbetrachtungen. Der Vortrag läfst, soweit ein Bedürfnis vorliegt, Erweiterungen eintreten, vermittelt Zusammenhänge, eröffnet Perspektiven, betont jedenfalls auch die ethischen Momente mit dem ihnen gebührenden Nachdrucke, kurz: er entwirft auf dem Untergrunde des von und mit den Schülern erarbeiteten Materials ein harmonisches, ästhetisch wirkendes Gesamtbild. Der Vortragende wird auch seine oratorische Begabung voll zur Geltung gelangen lassen können, ohne befürchten zu müssen, über die Köpfe der Schüler hinweg zu reden. Übrigens könnte von Zeit zu Zeit an Stelle des Vortrags ein entsprechender Abschnitt aus einem Klassiker der Geschichtschreibung treten, falls der Stoff des besprochenen Themas in einem schön abgerundeten Bilde bei einem solchen sich findet und der

Lehrer sich eine gröfsere Wirkung davon verspricht, als von seinem Vortrage. Jedenfalls ist an dieser Stelle der Unterrichtseinheit, ich meine nach dem Vortrage, der Ort, geeignete Partien aus modernen Geschichtschreibern zur Privatlektüre zu empfehlen, vorausgesetzt, dafs solche in der Schülerbibliothek vorhanden, oder sonst zugänglich sind.

Die Behandlung des Themas »Friedrichs des Grofsen Friedenstätigkeit« könnte mit einem Vortrage des Lehrers abschliefsen, der sich etwa gestalten würde, wie er im Jahrbuche des Vereins f. wiss. Pädagogik XXV, S. 203—208 geboten ist.

In einen solchen Vortrag wird man ja auch Quellencitate, Aussprüche bedeutender Personen einflechten können. Hierzu eignen sich in erster Linie Stellen aus den behandelten Stücken. Auch ganz neue Citate können auftreten, falls die darin geäufserten Gedanken, Gefühle, Gesinnungen dem Lernenden nicht mehr neu sind, jene Citate also unmittelbares Verständnis finden. Ferner kann die Hauptperson durch Anführung kritischer Aussprüche von Zeitgenossen beleuchtet werden. Solche Aussprüche sind dann natürlich auf ihren Wert zu prüfen und dürfen nicht eine Korrektur des durch den Unterricht geschaffenen Charakterbildes nötig machen. In letzterem Falle müssen solche Urteile im Unterrichte besondere Behandlung erfahren.

Zum Schlufs noch eine Bemerkung. Es kann nicht daran gedacht werden, viele Gebiete der Geschichte in dieser Weise zu behandeln. Kriegerische Ereignisse, in denen Taten zu uns sprechen, müssen in frischem Vortrage unter Benutzung der Karte und der Wandtafel dargeboten werden, oder, soweit etwa die Findigkeit und die Phantasie (beide Ausdrücke besagen hier so ziemlich dasselbe) in Anspruch genommen werden können, durch ein mehr dialogisches Verfahren. Und wenn im Unterrichte der oberen Klassen diplomatische Aktionen berührt werden müssen, dann wird man ähnlich verfahren. Eine Verwertung von Quellenstoffen ist zwar nicht ausgeschlossen, doch wird, wenn überhaupt geeignetes Material herbeigezogen werden kann, es selten möglich sein, solches zu finden, von dem ausgegangen werden kann. In letzterem Sinne würde vielleicht das Manifest des Kurfürsten Moritz von Sachsen aus dem Jahre 1552 (Quellenb. No. 57), auch die Denkschrift des Prinzen von Preufsen vom 19. Mai 1850 (Sybel, Hist. Zeitschr. Bd. 70, S. 90 ff.), oder Bismarcks Denkschrift vom März 1858 (Quellenb. No. 271) benutzt werden können; allein solche Stücke sind selten. Im allgemeinen wird sich für beide Gebiete die Benutzung von Quellen so gestalten, dafs sie den Vortrag begleiten, aufklärend und vertiefend nicht aber seine Grundlage bilden. Die auf kriegerische Ereignisse bezüglichen Briefe, Gedichte, Tagebuchaufzeichnungen, Urteile von Zeitgenossen u. dergl. sollen mehr der Charakteristik der beteiligten Personen dienen, mehr auf das Gemüt wirken, gewisse Gesinnungen und Stimmungen kennzeichnen, als den Verlauf der Ereignisse darstellen. In dieser Hinsicht aber bilden sie ein wertvolles Anschauungsmaterial und müssen einer ebenso eingehenden Behandlung unterzogen werden, als z. B. die Stücke zu Friedrichs des Grofsen Friedenstätigkeit. Geschieht dies, dann schwebt die Charakteristik einer Person oder Zeit nicht in der Luft und ermangelt nicht des frischen Lebensodems.

Wenn es sich um volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Zustände handelt; wenn es gilt, das Spiel der Kräfte in dem Ringen um die Güter der Nation, der Menschheit zu beobachten, das Vorwärtsdrängen der einen hinauf zu höheren Daseinsformen, das träge und beschränkte Festhalten der anderen an veralteten Zuständen; wenn man den Widerhall grofser Ereignisse in den Herzen der Beteiligten nachempfinden lassen will, ihre Freude und Begeisterung, ihre Trauer, ihren Schmerz, ihre Bewunderung und Verachtung; wenn man die Ideale und die Irrtümer der Vergangenheit dem Verständnisse und dem Herzen der Jugend näher bringen will; kurz, wenn man den historischen Sinn rein erschliefsen und die bildende Kraft der Geschichte zu voller Wirkung gelangen lassen will: dann tauche man die Jugend tief ein in den Geist, der uns entgegenquillt aus den unmittelbaren Zeugnissen der Geschichte. Die Höhepunkte der neueren Geschichte in dieser Weise zu behandeln, dazu gibt es hinreichendes Material. Der Einwand, dafs die dazwischen liegenden Partien dann leicht als geschichtslos erscheinen würden

(vergl. Sybel, Hist. Zeitschr. Bd. 66, S. 274), ist leicht zu widerlegen.

4. Zur Entwicklung der Quellenbuchfrage und Kennzeichnung der vorhandenen Quellenbücher. Die Tatsache, dafs klassische Darstellungen früherer Kulturperioden einen ganz besonderen Reiz auf die Jugend ausüben, und die diese Tatsache begründenden Annahme einer Analogie zwischen der Einzel- und der Gesamtentwicklung spielt in Herbarts Pädagogik eine wichtige Rolle. Der Gedanke, dafs die Unterrichtsstoffe zu einer naturgemäfsen Ernährung und Heranbildung des jugendlichen Geistes historische und in klassische Form gekleidete sein müssen, ist zu einem pädagogischen Grundsatze geworden, der als Keim einer fruchtbaren Entwicklung seine Kraft bis auf den heutigen Tag bewährt hat.

In der von Herbart begründeten pädagogischen Gesellschaft in Göttingen wurde schon am Anfang des vorigen Jahrhunderts die Forderung erhoben: »Der geschichtliche Unterricht mufs sich womöglich an die Lektüre klassischer Werke anschliefsen und aus ihnen Leben und Anschaulichkeit gewinnen.« Hierbei dachte man zunächst nur an den ersten Geschichtsunterricht. Im engsten Anschlufs an Herbart fafsten Dissen und Thiersch Homer (Odyssee) und Herodot ins Auge, während Kohlrausch auf die biblischen Erzählungen aus der Patriarchenzeit hinwies.

Diese Anregungen des Göttingischen Kreises zeitigten manch treffliche Arbeit. Für die Frage des elementaren Geschichtsunterrichts und die Verwertung der biblischen Geschichte, Homers und Herodots für denselben verweise ich auf Willmanns gedrängte, aber inhaltreiche Ausführung in seinem »Elementaren Geschichtsunterricht«. Leipzig 1872, sowie auf sein Buch »Die Odyssee im erziehenden Unterrichte«, Leipzig 1868, und sein »Lesebuch aus Homer. Eine Vorschule zur griechischen Geschichte und Mythologie«, Leipzig 1869. Ferner seien hier noch erwähnt: Goldschmidt, »Geschichten aus Livius. Mit Ergänzungen aus griechischen Schriftstellern.« Berlin 1881 (286 S.); Loos, »Lesebuch aus Livius. Ein historisches Elementarbuch.« Leipzig 1881 (277 S.).

Höchst wahrscheinlich von Herbarts Pädagogik beeinflufst, gab C. Peter, damals Direktor des Gymnasiums zu Meiningen, 1835 seine »Zeittafeln der griechischen Geschichte« als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit beständiger Beziehung auf die Quellen heraus; 1841 die »Zeittafeln der römischen Geschichte« zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. Diese Zeittafeln bieten aber doch nur Belegstellen aus den Quellenschriftstellern, die in ihrer Abgerissenheit schwerlich den Vorteil anschaulicher Quellenstücke gewähren können.

Den Ideen des Herbartischen Kreises verdankt wahrscheinlich auch das »historische Lesebuch« von K. Fr. W. Lanz seine Entstehung. Es erschien 1838/39 in Leipzig und bietet im 1. Bande Erzählungen aus der alten Geschichte (48 auf 345 S.), im 2. Bande Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters (65 auf 475 S.). Die Erzählungen sind den Quellenschriftstellern entnommen und sämtlich in deutscher Übersetzung, zum Teil in Bearbeitungen dargeboten. Lanz gibt zu, dafs der Vortrag des Lehrers für Anregung des Interesses und anschauliche Auffassung viel zu wirken vermag, bemerkt aber, für dauernde Sicherung des Gewonnenen sei die Unterstützung der Lektüre förderlich und wünschenswert. Was die Jugend fessele, sei doch nur das Individuelle und Anschauliche; dieses müsse die konkrete Unterlage für das Allgemeine werden. Weiter begründet er in dem Vorworte die Notwendigkeit der Heranziehung von Quellenstoffen nicht und gibt auch über den Gebrauch seines Buches Näheres nicht an. Die neuere Geschichte kommt für ihn gar nicht in Frage. Die Auswahl der Stoffe würde den gegenwärtigen Ansprüchen schwerlich mehr genügen. Willmann konnte 1872 von diesem Buche noch sagen, dafs es verdiene, der Vergessenheit entrissen zu werden. Jetzt trifft dieses Urteil nicht mehr zu.

Im Jahre 1847 erschien die »Germania« von O. L. B. Wolff, Historisches Lesebuch für Gymnasien, Realschulen und Erziehungsanstalten.« Mir hat die 3. Auflage (1850) vorgelegen. Das ist ein sehr geschickt abgefafstes Buch. Wolff widmete es seinem Freunde und Kollegen Volkmar Stoy in

Jena. Dieses Lesebuch berücksichtigt die deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis 1815 in 50 Lesestücken auf 467 Seiten. Davon sind 33 modernen Geschichtsschreibern entnommen, die übrigen Quellenschriftstellern, die Abschnitte aus letzeren sind von Heinrich Rückert übersetzt. Die älteste Geschichte (bis auf Karl d. Gr.) und die neuere (von der Reformation bis 1815) ist in Darstellungen moderner Geschichtschreiber, die Geschichte des Mittelalters in Abschnitten aus Quellenschriftstellern geboten. Wir finden da: Einhard, das gröfsere Leben Ludwigs des Frommen, die Fuldaer Annalen, Widukind, Wipo, Lambert, Otto von Freising, Helmold und Arnold, das Chronicon Sanpetrinum Erfortense, die Annalen von Kolmar, Albrecht v. Strafsburg, Götz v. Berlichingen, Sleidan. Wolff gibt auch kurze Notizen über diese Quellenschriftsteller. Zwischen die Erzählungen aus der älteren Geschichte sind hie und da Quellenstücke eingefügt, z. B. das Gespräch zwischen Ariovist und Cäsar, ein Brief Karls d. Gr. an Papst Leo, ein Brief Alcuins an Karl d. Gr., die Strafsburger Eide. Durch das ganze Buch zieht sich ein »chronologischer Leitfaden« in 32 kleinen Abschnitten. Über den Zweck des Buches und die Art seiner Benutzung klären folgende Stellen des »Widmungsbriefes« und der »Einleitung« auf: »Sobald der Lehrer die Darstellung vergangener Ereignisse dem Schüler nicht so zu sinnlicher Anschauung zu bringen weifs, dafs sie ihm wie Ergebnisse der Gegenwart in nächster Umgebung erscheinen, so wird ... der ganze Geschichtsunterricht unfruchtbar bleiben«. — »Hat der Lehrer auf seine Weise und nach seiner Methode einen Abschnitt vorgetragen und sich überzeugt, dafs die Lernenden sich dessen bemächtigten, so möge er nur in dem Buche das dahin Einschlagende mit ihnen lesen und überlegen, ihnen das Fernerliegende erklären und die Reiferen nach und nach anleiten, um selbst aufzusuchen, warum dieses oder jenes so und nicht anders behandelt wurde; von welchem Gesichtspunkte aus der Darstellende es betrachtete, und was er sonst noch daraus herzuleiten vermag.«

Die weitesten Kreise interessierte für unsere Frage C. Peter durch sein 1849 in Halle erschienenes Buch: »Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien«. Man kann wohl sagen, dafs durch Peter erst die Verwendung von Quellen im Geschichtsunterrichte eine Frage geworden ist, und zwar durch seine Begründung der »Quellenlektüre«, durch seine Auswahl des Stoffes und den Umfang seiner Forderung für die Benutzung solcher Stoffe. Die Herbartische Idee sucht Peter in seinem Buche für den Geschichtsunterricht in einem Umfange fruchtbar zu machen, wie vor ihm niemand. Er will den gesamten Geschichtsunterricht auf »Quellenlektüre« gründen und bezeichnet sein Buch als einen Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens.

Peter fordert die Benutzung von Quellen, um »der Anschauung ihr Recht zu verschaffen, d. h. dafür zu sorgen, dafs zunächst Phantasie und Gemüt des Schülers durch das Tatsächliche möglichst stark ergriffen werden, was — ohne dem Talent des mündlichen Vortrags, wenn es vorhanden, Schranken zu setzen — doch hauptsächlich durch passend gewählte Lektüre zu bewirken sein wird« (S. 8). Hiermit stellt er das Anschauungsprinzip an die Spitze seiner Forderungen.

Für die Auswahl ist ihm der Gedanke leitender Gesichtspunkt, dafs für die durch die psychische Entwicklung des Zöglings bedingten Stufen des Geschichtsunterrichts der passende Stoff gefunden werde bei den Schriftstellern der naiven, der pragmatischen und der Kunstgeschichtschreibung. Er stellt geradezu den Satz auf: »Der Schüler soll sich die Geschichte in derselben Stufenfolge aneignen, wie die Menschheit sie produziert« (S. 1).

Unter der naiven Geschichtschreibung versteht er die, »welche lediglich aus dem Triebe, sich eines historischen Inhalts zu entledigen und die Kunde historischer Tatsachen für die Nachwelt zu erhalten, hervorgeht und daher um die Vollständigkeit, um die Abrundung, um Schmuck der Rede, selbst um die Anordnung des Erzählten im einzelnen völlig unbekümmert ist, indem sie sich lediglich zum Zweck setzt, dafs die Wahrheit schriftlich niedergelegt und dadurch fortgepflanzt werde« (S. 17). Dazu bemerkt er weiter, dafs der naive Geschichtschreiber meist selbsterlebte Ereignisse, oder doch Ereignisse seiner Zeit zum Gegenstande seiner schriftstellerischen Tätig-

keit machen werde, da nur bei diesen in der Regel jener natürlich Triebe sich äufsere. Je weniger der eigene Eindruck durch Reflexion geschwächt werde, in desto höherem Grade werde sich seine Kraft steigern, seine Phantasie beleben, und desto leichter werde sich vermöge der lebendigen Empfindung des Erzählers für das Erzählte der innere organische Prozefs vollziehen, der immer nötig sei, wenn das Wort ein darstellendes, also (im weiteren Sinne) poetisches werden, wenn es den Eindruck der Anschauung wiedergeben und auf den Leser hervorbringen solle. Ferner weist Peter darauf hin, dafs unter Umständen auch Werke, die es mit einer für den Verfasser vergangenen Zeit zu tun haben, die Merkmale der naiven Geschichtschreibung teilen (Herodot, die biblischen Geschichten des Alten Testamentes).

Das Wesen der pragmatischen Geschichtschreibung erkennt Peter darin, dafs sie einen einseitigen Mafstab zu den Tatsachen mitbringt, nach dem sie alles mifst, einen an sich vielleicht richtigen, aber doch nicht umfassenden Gesichtspunkt einnimmt, von dem aus sie alles sieht (S. 25). Die Aufgabe der Kunstgeschichtschreibung ist nach ihm die Darstellung der hinter den sinnlichen Erscheinungen verborgenliegenden Ideen. Sie beschränkt sich bei Aufnahme des Tatsächlichen nur auf das Wesentliche, d. h. auf das, was als Glied in der Entwicklung der Ideen angesehen werden könne (S. 16).

Wir können dahingestellt sein lassen, ob diese Einteilung der Geschichtschreibung allenthalben zutreffend ist, selbst auch unerörtert lassen, ob die drei Arten den Stufen der psychischen Entwicklung des Zöglings entsprechen: es kommt hier darauf an, ob sich Peters Grundsatz der Stoffauswahl mit dem Grundsatze, nach dem er den Zweck der Benutzung von Quellenstoffen bestimmt, verträgt.

Die Sexta betrachtet Peter als Vorklasse. Ihr weist er als historischen Anschauungsstoff die biblische Geschichte zu. Wir begegnen hier dem von Kohlrausch vertretenen Gedanken des Göttinger Kreises. Als untere Stufe bezeichnet er die Quinta (1 jährig) und die Quarta (2 jährig); ihr müfsten also Quellenschriftsteller der naiven Art zuerteilt werden. Peter bestimmt für die Quinta Beckers Erzählungen aus der alten Welt (Odyssee), Geschichten aus Herodot, Pfizers Alexander d. Gr. und Geschichten aus Livius; für die Quarta: Stücke aus Jordanis, Paul Warnefried und und Widukind; sodann Stücke aus Theobaldus (Hussitenkrieg) und Tschudi. Darauf folgen das Leben des Kolumbus, die Eroberung von Mexiko von Bernal Diaz und die Eroberung Perus von Xerez; dann Luthers Leben von Mathesius, Archenholz und Nettelbeck. Die Tertia (1 jährig) und und Sekunda (1 oder 2 jährig) bilden die Mittelstufe; ihr soll die pragmatische Ge-Geschichtschreibung entsprechen. Hier ist zunächst noch die griechische Sage in G. Schwabs Bearbeitung zu lesen, alsdann neben der Wiederholung der herodoteischen Geschichten die Lebensbeschreibungen Lykurgs und Solons von Plutarch und die messenischen Kriege aus Pausanias. Ihnen schliefsen sich Plutarchs Aristides, Perikles, Lysander, Pelopidas und Demosthenes an nebst Platons Darstellung vom Tode des Sokrates und einigen Stücken der Anabasis (letztere im Original) usw. Für die römische Geschichte wird wieder Plutarch, ferner Polybius, Appian und Cäsar (letzterer im Original) vorgeschrieben. Der Sekunda werden zuerteilt Homer und Herodot im Original, dann Xenophon und Livius. Hauptaufgabe dieser Klasse ist die mittlere und neuere Geschichte. Fast durchweg in Bearbeitungen sind zu lesen: Einhard, Nithard, Widukind, Wipo, Lambert usw. usw. ferner Spalatin, Martin Crusius, Melanchthon, Kerfsenbroik, Ziegler, der Simplicissimus, Thodänus, Frisius usw. bis auf Segur. An Bearbeitungen abgeleiteter Art kommen hinzu: Pfizer (Geschichte der Griechen), Wilken (Kreuzzüge), Pfizer (Leben Luthers), Häufsers Geschichte der rheinischen Pfalz, Preufs (Friedrich d. Gr.) und Biographien von Varnhagen v. Ense. Der Prima sind vorbehalten: Thukydides, Demosthenes, Cicero (Briefe), Tacitus; Droysens Alexander, Prescotts Geschichte der Eroberung von Mexiko, Rankes deutsche Geschichte, Zimmermanns und Bensens Geschichte der Bauernkriege und Dahlmanns Geschichte der französischen Revolution.

Die Behandlung der Lektüre auf der unteren Stufe denkt sich Peter so wie die

der biblischen Geschichte, »d. h. es wird einiges in der Klasse zu lesen und ebenso wie dort zu reproduzieren sein.« Das meiste aber müsse zu Hause gelesen werden. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler für das Zulesende zu wecken, »sie durch kurze Andeutungen auf den richtigen Standpunkt zu stellen,« den Inhalt des Gelesenen in der Klasse reproduzieren zu lassen und die nötigen Erklärungen und Ergänzungen zu geben.

Die Behandlung auf der mittleren Unterrichtsstufe ist für die Übermittelung des Stoffes dieselbe. »Aufserdem aber wird der Lehrer den gewonnenen Stoff neu zu gestalten haben, indem er ihn einerseits äufserlich an den chonologischen Faden der Zeittafeln anreiht, andererseits aber auch durch die Verknüpfung von Ursache und Folge innerlich zu einem Ganzen verarbeitet.«

In der Prima soll der Lehrer die Schüler anleiten, »den Inhalt der Geschichte in die Idee aufzunehmen, und ihnen zu diesem Behufe eine ihrem Standpunkte entsprechende Entwicklung des ideellen Gehaltes der Geschichte vortragen.« Auf dieser Stufe ist aber noch mehr wie auf den vorhergehenden die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen. Es sind ihnen Aufgaben zu stellen, die sich jedoch auf das Gebiet der pragmatischen Geschichtschreibung zu beschränken haben, während der Vortrag des Lehrers der Darstellungsweise der Kunstgeschichtschreibung entsprechen soll. »Es werden daher, immer auf bestimmt begrenzten Gebieten der Geschichte, Zusammenfassungen und Vergleichungen des Verwandten, Verknüpfungen von Ursache und Folge, Charakteristiken, Einteilungen nach Zeitabschnitten u. dergl. als Aufgaben zu stellen sein, die der Schüler teils sofort in der Lehrstunde, teils zu Hause zu bearbeiten haben wird, so dafs derselbe also nur das jetzt alleine zu tun hat, was er auf der nächst vorhergehenden Stufe schon vielfach unter der Anleitung des Lehrers getan hat.« Solche Aufgaben würden z. B. sein: Schilderung der asiatischen Despotien nach Herodot — Vergleichung des Volkscharakters der Athenienser und der Spartaner (nach Thukydides). — Charakteristik des P. Cornelius Scipio Africanus Major (nach Livius). — Beurteilung des sittlichen Wertes der Gracchen (nach Plutarch). — Des Pompejus politische Rolle seit dem Jahre 60 (nach Ciceros Briefen). — Schilderung der alten Deutschen (nach Tacitus). — Die Verwirrung der Verhältnisse in Deutschland nach Ludwigs des Frommen Tode (nach Nithard). — Der Gipfelpunkt der kaiserlichen Macht unter Friedrich I. (nach Otto v. Freising und Ragewin). — Der Zustand der deutschen Bauern im 15. und 16. Jahrhundert (nach Zimmermanns Geschichte des Bauernkrieges). — Lage Friedrichs d. Grofsen nach der Schlacht bei Kunersdorf (nach Archenholz). —

Auf die Durchführbarkeit von Peters Vorschlägen kommt es hier zunächst nicht an; für uns liegt die Hauptsache in der Beantwortung der Frage, ob Peters Grundsatz für die Auswahl der Quellenstoffe richtig ist.

Mit Recht gibt Peter der sog. naiven Geschichtschreibung den Vorzug vor den anderen Arten, da sie in der Tat am anschaulichsten wirkt. Aus diesem Grunde hatten ja auch die Göttinger für den ersten historischen Unterricht die Reihe: Bibel, Homer, Herodot — aufgestellt, die Peter beibehält. Für die folgenden Stufen aber gerät er in steigende Verlegenheit, weil in wachsenden Abstand von dem den Zweck der Quellenlektüre bestimmenden Anschauungsprinzip, und zwar einerseits wegen Mangels an geeigneten Quellenschriftstellern und anderseits wegen seiner Forderung, dafs für die Mittelstufe der pragmatische, für die Oberstufe der auf Darstellung der geschichtlichen Ideen gerichtete Gesichtspunkt mafsgebend sein müsse. Er weifs recht wohl, dafs der pragmatischen Darstellung und der Kunstgeschichtschreibung die anschauliche Kraft der ersten Gattung nicht innewohnt. Gern möchte er, wie auch nach ihm Assmann, für alle Stufen meist Quellen der naiven Geschichtschreibung wegen ihrer anschaulichen Darstellung heranziehen. Ja, aber auch schon für gewisse Schriftsteller dieser Gattung mufs er einräumen, dafs die eigentliche Unmittelbarkeit des historischen Zeugnisses nur durch gewisse Vorzüge der Darstellung, also durch Kunst-

mittel ersetzt wird. Wie steht es nun aber erst um die Darstellungsweise der zweiten und der dritten Gattung? Offenbar gerät hier Peter in Widerspruch mit dem von ihm anerkannten Zwecke der Verwendung von Quellen, die doch ein Anschauungsmittel sein sollen. In seiner Charakteristik der pragmatischen und der Kunstgeschichtschreibung weist er selbst nachdrücklich darauf hin, dafs sich da eben der Schriftsteller zwischen die Tatsachen und den Leser schiebt, letzterer also mehr die Eigenart des Geschichtschreibers, als die historischen Tatsachen unmittelbar schaut. Es ist ja richtig, dafs auf den höheren Unterrichtsstufen der Schüler die Ereignisse nach dem Denkgesetze der Kausalität verknüpfen lernen, dafs er zu gewissen geschichtlichen Ideen gelangen soll. Kausalität und Idee aber sind doch Einsichten, die aus einem intensiv betriebenen Unterrichte sich ergeben, also durch die didaktische Behandlung des konkreten Stoffes gewonnen werden, nicht aber unmittelbar geschaut werden können. Und doch sollen nach Peters Methode auch Darstellungen der pragmatischen und der Kunstgeschichtschreibung als Anschauungsobjekte dienen.

Darin liegt der Fehler. Mit seinem Gesichtspunkte für die Auswahl der Quellenstoffe für die einzelnen Unterrichtsstufen vereitelt er die Erreichung des ausgesprochenen Zwecks der Darbietung von Quellenzeugnissen. Das eine Prinzip, das der Auswahl, durchkreuzt das andere, das der Anschauung. Anstatt dafs für die Auswahl der Zweck der Quellenlektüre, d. i. die Vermittlung innerer Anschauung, leitender Gesichtspunkt sein sollte, ist es ihm der Zweck, den die Schriftsteller bei ihrer Darstellung im Auge haben.

Nicht kommt es in dieser Frage auf die Unterscheidung zwischen naiver, pragmatischer und Kunstgeschichtschreibung an, sondern auf die Unterscheidung zwischen mittelbaren und unmittelbaren geschichtlichen Zeugnissen. Peter kennt letzteren Unterschied so gut wie irgend jemand; aber irregeleitet durch einen falschen Gesichtspunkt für die Auswahl, begibt er sich des Vorteils, den unmittelbare Quellenzeugnisse auf allen Stufen des Unterrichts bieten. Derselbe falsche Gesichtspunkt bannt seinen Blick auf Quellenschriftsteller, die doch nur ganz vereinzelt und oft nur in wenig Partien ihrer Darstellung den Charakter der Unmittelbarkeit tragen.

Unter dieser Verwirrung der Grundsätze leidet die Beurteilung unserer Frage bis auf den heutigen Tag. Wenn auch einzelne Zeitgenossen Peters, wie Campe, Heiland, Dietsch, den guten Kern der Sache erkannten und schätzten, so scheint ihnen doch der Grundfehler in Peters Methode verborgen geblieben zu sein. Campe kommt dem wunden Punkte noch am nächsten, wenn er sagt: »Man kann über den Umfang des Zulesenden, man kann auch über die Auswahl desselben verschiedener Ansicht sein; aber es wird jedermann zugestehen, sowohl dafs durch Lektüre dem Geschichtsunterrichte müsse zu Hilfe gekommen werden, als auch dafs die Lektüre gerade auf diese Werke (nämlich Werke der naiven Geschichtschreibung) zu richten sei« (Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1850, S. 389 ff.). Heiland bemerkt resigniert, man müsse ein Mögliches versuchen, Peters Ideal wenigstens nahe zu kommen (ebenda 1856, S. 83). Dietsch erblickt einen erschwerenden Umstand bei der Anwendung der neuen Methode in dem Mangel entsprechender Hilfsmittel, dem ja aber mit der Zeit abgeholfen werden könne (Schmid, Encykl. II, 788, 789). Peter selbst bemerkt ja wiederholt, dafs Schulbearbeitungen verschiedener Schriftsteller, eine historische Bibliothek, erst zu schaffen seien.*) Auf die Bedeutung des »Quellenstudiums« für die Schüler der Prima weist Assmann in seiner Programmarbeit »Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts nebst einem Auszuge aus Jornandes de Gothorum origine et rebus gestis« hin (Braunschweig 1855). Er hält Peters Plan für kaum ausführbar. Für Peters mittlere Stufe verlangt er den freien Vortrag des Lehrers, auf sorgfältiges Quellenstudium gestützt. Die Schulstunden

*) So gab Friedrich Lange »Geschichten aus dem Herodot« heraus in der ausgesprochenen Absicht, Peters Plane zu dienen (Berlin 1850). Diesem Buche sollten Bearbeitungen aus Plutarch, Thukydides, Xenophon und Arrian folgen.

seien nur ausnahmsweise mit Lesen der Quellen auszufüllen. Selbst auf der obersten Stufe könne die Quellenlektüre nur subsidiarisch an den Vortrag des Lehrers geknüpft werden. Um dafür das passende Material herbeizuschaffen, plante er eine Chrestomathia medii aevii.

Die Sache ist denn aber doch auf diesem Wege nicht vorwärts gekommen. Durch spätere Äufserungen über den Gegenstand scheint Peter erst recht kopfscheu gemacht zu haben. Er sagt in einer Schrift vom Jahre 1874 (Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, S. 70): »So wird man also auch mit den Schülern zu den Quellenschriftstellern zurückgreifen müssen . . . ., um ihnen von der und jener Partie eine Anleitung und einen Vorgeschmack und Mafsstab für gründliche historische Studien zu geben . . . Auf diese Art wird der Schüler nicht nur zu dem Gefühl einer (relativ) vollkommenen, selbstgewonnenen Kenntnis der betreffenden Partie gelangen, sondern auch in die Methode der Geschichtforschung eingeführt werden.« An diese Äufserung erinnern die oben als irrig bezeichneten Auffassungen über den Zweck der Benutzung von Quellenstoffen im Geschichtsunterrichte (vergl. S. 154; auch Verhandlungen Bd. 2, S. 171 ff.)

Das Buch von Lochner, »Das deutsche Mittelalter in den wesentlichsten Zeugnissen seiner geschichtlichen Urkunden, Chroniken und Rechtsdenkmäler, Nürnberg 1850,« habe ich nicht erlangen können, auch nicht das »Geschichtslesebuch aus Originalberichten« von Müller. Welche Stellung sie in der Entwicklung der Quellenbuchfrage einnehmen, kann ich deshalb nicht beurteilen.

Erst siebzehn Jahre nach Veröffentlichung der besprochenen methodischen Vorschläge Peters erschien das Quellenbuch zur alten Geschichte von Herbst-Baumeister-Weidner (Leipzig 1866, 1867). Es ist nur für die oberen Klassen berechnet und bietet Abschnitte aus Quellenschriftstellern in der Originalsprache, nicht wie Lanz in der Übersetzung. Bei der Auswahl ist man weder nach Peters Gesichtspunkte verfahren, noch hat man sich von dem Unterschiede zwischen mittelbaren und unmittelbaren Zeugnissen bestimmen lassen. Es werden solche Partien aus den Schriftstellern geboten, die nach dem Urteile der Verfasser dem stofflichen Bedürfnisse der oberen Klassen entsprechen. Die unterrichtliche Behandlung der Stücke erinnert an Peters Verfahren: einzelne werden kursorisch in der Klasse gelesen, andere zur Privatlektüre aufgegeben, gewisse Partien excerpiert, worüber dem Lehrer Rechenschaft abzulegen ist, oder auch mit besonders strebsamen Schülern privatissime gelesen. Einen Gegner fand das Buch in O. Jäger, der bis heute die Ansicht vertritt, dafs für den Geschichtsunterricht überhaupt die lateinische und griechische Lektüre der Sprachstunden genüge (vergl. seine Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, Progr. des Friedrich - Wilhelms - Gymn. zu Köln 1866; 3. Aufl. 1892). Jäger wandte sich in jenem Programm eigentlich nur gegen Peters Vorschläge; seine Kritik traf aber zugleich das damals eben erschienene Quellenbuch zur alten Geschichte. In dem erweiterten Vorworte zu seinem historischen Hilfsbuche, das Herbst unter dem Titel »Zur Frage über den Gechichtsunterricht« erscheinen liefs, tritt er Jägers Ansicht entgegen und nennt die Begründung seiner ablehnenden Haltung wunderlich; Jäger hatte nämlich geäufsert, die Forderung besonderer Quellenlektüre gehe aus von einer Verkennung des historischen Charakters der Gymnasialbildung. Das weitere ist bereits oben S. 151 unter Kap. 2, Abs. 3 bemerkt worden. Der Unterschied zwischen Peters Vorschlägen und dem Quellenbuche zur alten Geschichte liegt im wesentlichen nur im Umfange. Es begnügt sich damit, »die geschichtlichen Höhepunkte zu begleiten, und auch diese meist nur da, wo mutmafslich der philologische Unterricht nicht hindringen würde«.

Mit Peter ist Herbst der Meinung, dafs eine Quellenbenutzung höchstens bis zur Reformation fortgesetzt werden könne, »weil von nun an der Strom der Geschichte zu breit und zu tief fliefst, als dafs durch dieses oder jenes Quellenwerk etwas Genügendes für die Einsicht in dieselbe gewonnen werden könnte« (vergl. Peter, Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, S. 74). Beide empfehlen von da an die Lektüre einzelner Teile aus Werken von Ranke, Sybel, Droysen, Häusser usw. Hier-

mit geben sie für die neuere Geschichte vollständig den Grundsatz auf, von dem sie sich von Haus aus leiten liefsen; fast unverständlich klingt es in Rücksicht auf jenen Grundsatz, wenn Herbst von den neueren Geschichtschreibern sogar als von einem »Ersatze für die Quellen« spricht (Zur Frage über den Geschichtsunterricht S. 55).

Als eine Fortsetzung des Quellenbuches von Herbst-Baumeister-Weidner nach der folgenden Zeit hin kann man das Quellenbuch zur Geschichte des Mittelalters von Fritsche (Leipzig 1873, 235 S.) auffassen. Es enthält Abschnitte aus mittelalterlichen Quellenschriftstellern im Originaltexte, reicht jedoch nur von Karl d. Gr. bis in die erste Hälfte der Regierungszeit Friedrichs II. Der Verfasser hoffte, mit dem Buche der Jugend einen »Leitfaden zur Vervollständigung des mündlichen Vortrags von seiten des Lehrers« zu bieten. Es scheint nicht, als ob das Buch häufigeren Gebraueh gefunden hat.

Hermann Sevins vierteiliges, aus den Originalberichten zusammengestelltes Geschichtslesebuch (Mannheim u. Strafsburg 1877—81) war wohl mehr für die unteren und mittleren Gymnasialklassen, oder für lateinlose höhere Schulen bestimmt: 1. Teil, Die Völker des Ostens (123 S.); 2. Teil, Die Hellenen (371 S.); 3. Teil, die Römer (591 S.); 4. Teil, Das Mittelalter (640 S.). Das Buch gibt lange, in möglichst zusammenhängender Zeitfolge fortlaufende Erzählungen aus den Quellenschriftstellern, ohne etwa vorhandenen Abschnitten mehr unmittelbaren Charakters irgend einen Vorzug einzuräumen. In dem 4. Teile wird jedoch auch Poetisches herangezogen, z. B. das Ludwigslied, das Rolandslied; Leiche, Volkslieder; — ferner etwas aus der Goldenen Bulle, dem Sachsenspiegel. Es ist nicht anzunehmen, dafs die alte Geschichte, besonders in den Schulen, für die das Buch gedacht sein mag, so weitgehende Rücksicht finden kann. Das Buch leidet entschieden an einer Stoffüberfülle.

Sevin denkt sich die Erzählungen als Grundlage des Unterrichts, dem Lehrer würde dabei in der Hauptsache nur die Rolle eines Erklärers und Kontrolleurs zufallen. Neben diesem Quellenbuche soll ein kurzer Leitfaden benutzt werden. Später hat L. Sevin eine Auswahl dieses Stoffes in Einzelbändchen erscheinen lassen und das Werk unter Benutzung vorhandener Quellenbücher bis auf die Neuzeit fortgesetzt (Leipzig 1896, 2. Aufl. 1901—1903). Die neuere Geschichte ist freilich, besonders im Verhältnis zur alten, kurz weggekommen; ihr ist ein Teil des 6. Bändchens und das 7. und 8. Bändchen eingeräumt (zusammen ca. 14. Bogen).

In strengem Zusammenhange mit dem Klassenunterrichte denkt sich G. Richter die Benutzung der Quellen. In seinen »Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Ausgang der Hohenstaufen mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen« (Halle 1881) sollen die Quellenstellen die Grundlage des Unterrichts bilden. Der Lehrer bezeichnet eine gewisse Partie, die der Schüler durchzuarbeiten und zu einem Geschichtsbilde zu gestalten hat, oder durchzuarbeiten hat, um für den Vortrag des Lehrers das rechte Verständnis mitzubringen. Im letzteren Falle — das ist wohl die stillschweigende Voraussetzung — wird sich der Lehrer erst von der Auffassung des Gelesenen zu überzeugen haben, damit sein Vortrag auf das richtige Verständnis trifft. Diese Benutzung des Quellenmaterials scheint dem im 3. Abschnitte dieses Artikels dargelegten Verfahren sehr nahe zu kommen.

Richters Zeittafeln sind ebenfalls für die oberen Gymnasialklassen berechnet; etwas Näheres ist darüber nicht bemerkt.

Umfassender und praktischer als Fritsches Buch ist Krämers historisches Lesebuch über das Mittelalter (Leipzig 1882; 100 Quellenstücke auf 503 S.) angelegt. Es beginnt mit den Cimbern und Teutonen und ist bis auf Maximilian I. fortgeführt. Es soll neben dem Vortrage des Lehrers benutzt werden und eine Ergänzung des Leitfadens bilden. Wie Fritsches Buch ist auch dieses für die oberen Klassen bestimmt; Krämer aber bietet sämtliche Stücke in deutscher Übertragung. Neben den zuverlässigsten Quellenschriftstellern gibt er auch einzelne unmittelbare Quellenzeugnisse. Im Vordergrunde stehen die politischen Ereignisse und Personen; doch ist Kulturgeschichtliches nicht unberücksichtigt geblieben.

G. Erlers dreibändiges Werk »Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtschreiber, Leipzig 1882 bis 1884,« ist zwar kein Schulbuch, doch kann es in den Dienst der hier erörterten Frage gestellt werden als eine Fundgrube wertvollen Materials.

Als Gegenstück zu dem rein erzählenden Charakter des Buches von Hermann Sevin stellt sich die Eigenart des Quellenbuches von E. Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes,« dar. Band 1 bis 3 (Köthen 1883—1891) umfassen die Geschichte bis zum Schlusse des Mittelalters. Der vierte von Oberlehrer Dr. L. Arndt bearbeitete Band (1904) behandelt die Zeit von der Reformation bis zur Gegenwart. Der in Aussicht gestellte 5. Band wird sich auf denselben Zeitraum beziehen. Wie der Titel schon sagt, bietet Blume nicht zusammenhängende Quellenabschnitte, sondern einzelne Sätze oder vielmehr Gruppen von Sätzen, teils auch umfangreichere Belege, in denen einfach gewisse Tatsachen ausgesprochen werden. Diese Form der Darbietung scheint damit zusammenzuhängen, dafs die Verfasser den Schwerpunkt auf die im geschichtlichen Leben hervortretenden Zustände legen. Die politischen Ereignisse werden in knapper zusammenfassender Darstellung behandelt. Über die »Zustände« wird zunächst auch nur zusammenfassend, wenn auch weit ausführlicher, nach folgenden Gesichtspunkten berichtet: 1. Staatsleben, 2. Gesellschaftliches Leben, 3. Religiöses Leben, 4. Geistiges Leben, 5. Wirtschaftliches Leben; die zweite Abteilung jedes Bandes aber enthält dann, nach denselben Gesichtspunkten geordnet, die Quellenbelege dazu. In der unterrichtlichen Behandlung des Quellenstoffes erinnert Blume an G. Richter. Als besonderer Vorzug mufs die starke Betonung unmittelbarer Zeugnisse hervorgehoben werden.

Die bisher genannten Quellenbücher entnehmen, bis auf die erwähnten Ausnahmen, ihren Stoff meist nur Quellenschriftstellern, also mittelbaren Quellen und berücksichtigen nur die alte und mittlere Geschichte.

Schon Peter und Herbst sprachen sich dahin aus, dafs es untunlich sei, ein Quellenbuch für den Unterricht in der neueren Geschichte herzustellen (vergl. oben S. 169). Herbst sagt: »Die neuere Geschichte läfst freilich keinen Hinweis auf die eigentlichen Quellen zu, an deren Stelle eben quellenmäfsige Werke der neueren Geschichtschreibung bruchstückartig treten müssen. Gleichwohl findet sich bei einigen Hauptepochen Anlafs und Möglichkeit, Quellenzeugnisse in loserem Sinne einzutragen.» Er verweist sodann auf Luthers Hauptschriften, Fragmente aus Friedrich d. Gr. politisch-historischen Werken, bezeichnende Stellen aus Voltaires Henriade und Mirabeaus Staatsreden, auf Gleim und die Dichter der Befreiungskriege (vergl. Herbst, Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877). Ähnlich äufserte man sich in den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen (Bd. 2 [1882], S. 171): »Für die Neuzeit ist ein solcher Versuch bis jetzt von niemand unternommen, weil es sich hier durch unendliche Fülle des Stoffes von selbst verbietet.« Im 13. Bande, S. 59 heifst es: »In der neueren Geschichte verbietet es sich von selbst, da hier wenigstens von der Zeit des dreifsigjährigen Krieges an die Hauptquellen in diplomatischen Aktenstücken bestehen.« Und Noack sagt in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen im Anschlufs an die Erwähnung der Bücher von Herbst-Baumeister-Weidner und Krämer (37. Jahrg. [1883], S. 285): »Ob es überhaupt möglich ist, etwas Ähnliches für die neuere Geschichte zu schaffen, wage ich nicht zu entscheiden. Einzelne Materialien erscheinen mir allerdings geeignet, wie manche von Luthers Schriften, die Erklärung der Menschenrechte, mancherlei Flugblätter, Reden, Proklamationen usw.«

Diese Urteile sind deshalb von Interesse, weil in ihnen zum Teil schon hingedeutet wird auf die Stoffe, die in Abschnitt 1 und 2 dieses Artikels als das wertvollste geschichtliche Anschauungsmaterial empfohlen werden.

Im Jahre 1884 erschien das Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit von M. Schilling. Es entnahm seinen Stoff nicht Geschichtschreibern, sondern bot, streng scheidend zwischen mittelbaren und unmittelbaren Quellenzeugnissen, nur solche unmittelbaren Charakters bis auf einige wenige

Stücke aus zeitgenössischen Geschichtschreibern, die aber den Charakter unmittelbarer Zeugnisse tragen. Weiter waren für die Auswahl die bereits oben (Abschnitt 2) ausgesprochenen Grundsätze maſsgebend. Die Auswahl fand Zustimmung bei Historikern und Schulmännern. In dem Vorworte zur 2. Auflage (Berlin 1889) heiſst es u. a. über die Verwertung der Quellenstücke: »Die Quellenstücke möchten nicht nur zur Ausschmückung und Belebung des Vortrags verwendet werden, auch möchte nicht nur »der Vortrag des Lehrers nach Möglichkeit aus ihnen schöpfen«: sondern sie möchten in organische Verbindung mit dem Unterrichte gebracht werden.« Ob die oben unter Abschnitt 3 dieses Artikels dargelegte Ansicht über die Benutzung des Quellenbuchs dazu führen kann, eine solche Verbindung herzustellen, möge der Versuch entscheiden. Jedenfalls wird man diese Verbindung erstreben müssen, wenn die Quellenbenutzung im Geschichtsunterrichte den erhofften Gewinn ergeben soll.

Mit der 2. Auflage des Quellenbuchs zur Geschichte der Neuzeit erschien eine Übersetzung der fremdsprachlichen Stücke, um das Buch, das für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmt ist, für den Gebrauch an Lehrerseminarien geeigneter zu machen (vergl. über seine Verwendbarkeit an Lehrersem.: Pädagog. Blätter, begründet von Kehr, Bd. 20 (1891), S. 182/83; Leipziger Lehrerzeitung 1896, No. 31). Es enthält in 6 Abteilungen (von der Reformation bis 1871) 296 Quellenstücke auf 496 Seiten. Seit 1903 liegt das Buch in 3. Auflage vor: 312 Quellenstücke auf 532 S.

Das Jahr 1889 brachte zwei Quellenbücher zur Territorialgeschichte: Zurbonsen, »Quellenbuch zur brandenburgisch-preuſsischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte« (Berlin, 2. Aufl. 1906) — und Arras, »Bilder aus der sächsischen Geschichte. Für Schule und Haus« (Leipzig).

Zurbonsens Buch umfaſst die Zeit von König Heinrich I. bis 1871. Für die ältere Zeit wird fast nur urkundliches Material berücksichtigt, die Stoffauswahl für die neuere Geschichte ist, wie der Verfasser im Vorworte auch andeutet, vielfach von Schillings Quellenbuche abhängig. Kulturhistorisches wird im ganzen nur wenig geboten, am spärlichsten in den älteren Perioden. Auf zeitgenössische Gedichte (abgesehen von No. 33, 49 und 85), Flugblätter u. dergl. Material ist verzichtet worden. In der Hauptsache wird nur auf Staatsaktionen Bezug genommen. Infolgedessen macht das Buch, besonders in den älteren Perioden, einen etwas kühlen Eindruck. Für die neuere Zeit läſst sich die Entwicklung Preuſsens von der allgemein deutschen nur schwer trennen, und ob selbst in preuſsischen Schulen für die älteren Perioden das Territoriale so stark betont werden kann — zumal die Auswahl doch wohl nur für die oberen Klassen berechnet ist — darf angezweifelt werden. Daher ist es wohl auch nicht des Verfassers Meinung, daſs all die Urkunden der älteren Zeit im Unterrichte verarbeitet werden sollen.

Das Buch hat 3 Abteilungen und 304 Nummern auf 390 Seiten. Auffällig ist, daſs die Beziehungen des Hauses Hohenzollern zur Reformation von Zurbonsen nicht berücksichtigt werden. Die Einführung der Reformation in der Mark ist übergangen; das Potsdamer Edikt, der Protest des Papstes gegen die Errichtung des Königtums in Preuſsen fehlen; der Aufnahme der Salzburger 1732, der Union von 1817 wird nicht gedacht. Dies alles sind doch charakteristische Tatsachen, die in einem Quellenbuche zur brandenburgisch-preuſsischen Geschichte nicht fehlen dürfen, auch wenn der Verfasser eines solchen nicht Protestant ist.

Die »Bilder aus der sächsischen Geschichte« von Arras stellen eine Sammlung hauptsächlich unmittelbarer geschichtlicher Zeugnisse für die Zeit von 1089—1871 dar. Darüber hinaus fallen nur das Stück über König Alberts Regierungsantritt und das über die Wettinfeier (1889). Wenn auch manches minderwertige Stück gestrichen werden könnte, um Raum für wichtige und notwendige Ergänzungen zu schaffen, so kann doch im ganzen diese Sammlung als gutes geschichtliches Anschauungsmaterial bezeichnet werden. Die Texte sind durchweg modernisiert, die Staatsaktionen treten weit weniger in den Vordergrund, als bei Zurbonsen; dem Zu-

ständlichen ist genügender Raum gewährt. Die 85 Stücke des Buches nehmen 136 Seiten ein. Es ist für die Hand des Lehrers und der Schüler bestimmt; letztere mögen es im Anschlufs an den Vortrag des ersteren benutzen.« An eine ähnliche Benutzung, wie die oben in Abschnitt 3 dargelegte, scheint der Verfasser nicht gedacht zu haben, obwohl die Stoffe dadurch erst zu voller Geltung gelangen würden.

Einen ganz anderen Standpunkt als die bisher erwähnten Quellenbücher nimmt das Buch von H. Landwehr ein, »Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte« (Berlin 1891). Landwehr gibt zu, dafs die rechte Anschaulichkeit, die eigentliche Versetzungen in die Zeit und in den Geist der handelnden Personen nur durch das Lesen der Quellen gewonnen wird; nicht aber will er einräumen, dafs dies durch Quellen geschehen könne, wie sie Schillings Quellenbuch bietet. Er zieht zeitgenössische Charakteristiken hervorragender Personen vor, und wo solche nicht vorhanden sind, Charakteristiken aus modernen Geschichtschreibern. Somit bietet er ein Quellenbuch vom biographischen Standpunkte aus. Für die Reformationszeit finden wir in seinem Buche 25 Nummern; aber nur 14 davon sind von Zeitgenossen herrührende Charakteristiken, und von diesen passen übrigens 3 nicht in den Rahmen. Auf das Zeitalter des dreifsigjährigen Kriegs entfallen 9; darunter ist aber nur 1 zeitgenössische.

Dazu sei hier nur bemerkt, dafs die Charakteristik doch zu den abstraktesten Darstellungsformen gehört, also nicht Ausgangspunkt für den Unterricht sein kann, sondern nur Ergebnis desselben. Die Charakteristik mufs aus dem konkreten Material herauswachsen. Übrigens wird mit Recht behauptet, dafs der Unterricht in den Oberklassen nicht in biographischer Weise erteilt werden darf. Können überhaupt Charakterakteristiken aus modernen Geschichtschreibern als Quellen betrachtet werden? Wohl kann Material, wie es Landwehr in seinem Buche zusammengestellt hat, sehr vorteilhaft verwendet werden, doch nicht zu dem von ihm bezeichneten Zwecke der Veranschaulichung. (Näheres über Landwehrs Standpunkt im Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd. XXIV, S. 115 ff.)

Ebenfalls der Territorialgeschichte und wiederum der brandenburgisch-preufsischen ist das Quellenbuch von Prinz gewidmet. Bis jetzt (1907) ist nur der 1. Band erschienen (Freiburg i. B. 1892), der in gleichmäfsiger Berücksichtigung der äufseren und inneren Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Tode Joachims I. (1535) reicht. Der 2. Band soll fast ausschliefslich der Rechts- und Kulturgeschichte dienen.

Prinz bedient sich einer zweifachen Art der Darbietung von Quellenstoffen: für die äufsere Geschichte zieht er längere zusammenhängende Abschnitte vor, die Entwicklung der inneren Verhältnisse aber, des Zuständlichen, glaubt er nach Blumes Vorgange besser durch Quellensätze veranschaulichen zu können.

Im ersten Buche behandelt er kurz die Vorgeschichte der Mark Brandenburg bis zur Ankunft der Askanier; im 2. Buche die äufsere Geschichte Brandenburgs von Albrecht dem Bären bis zur Ankunft der Hohenzollern; im 3. Buche die inneren Zustände der Mark bis zur Ankunft der Hohenzollern. So erhält er für diese Periode zwei parallele Reihen. Das 4. Buch enthält die Geschichte von Friedrich I. bis zur Einführung der Reformation. Den Einteilungsgrund für diesen Abschnitt bildet die Aufeinanderfolge der Regenten. In einer besonderen Abteilung wird zunächst, wie oben, die Vorgeschichte der Hohenzollern bis auf Friedrich VI. gegeben. Die äufsere und die innere Geschichte wird aber von hier an nicht mehr, wie in der Periode von Albrecht dem Bären bis zur Ankunft der Hohenzollern, in zwei Reihen getrennt, nacheinander, sondern nebeneinander behandelt. In dem 4. Buche, also nach der neueren Zeit hin, treten die Quellensätze immer spärlicher auf, bis sie fast ganz verschwinden, während der Umfang der zusammenhängenden Stücke wächst.

In den Quellendarbietungen bei Prinz spinnt sich die Geschichte in allen Abschnitten oft längere Zeit an dem Faden der erzählenden Chroniken fort, stellenweise fast Jahr um Jahr verfolgend. Dadurch gerät manche Partie sehr in die

Breite. Ein Schulbuch aber, besonders ein derartiges, mufs sich auf das Charakteristische beschränken. Diese Beschränkung wäre dem Buche auch auf dem Gebiete des Zuständlichen nur zum Vorteile geworden. Dieser Umstand und die ganze Anlage müssen den Gebrauch des Buches im Unterrichte sehr erschweren.

»Die rein erzählenden Stücke sollen mehr zur Unterstützung des Vortrags des Lehrers wie der Schüler und zweckmäfsig der häuslichen Vor- und Nachbereitung der Schüler dienen.« Hier stofsen wir auf eine Behandlung der Quellenschriftsteller mehr im Sinne der Peterschen Methode. »Was die Behandlung der kulturgeschichtlichen Abschnitte angeht, so können diese zumeist nur in der Klasse behandelt werden.« Das wäre eine Behandlung nach Blumes Art.

Das Quellenbuch von Prinz, besonders für den Unterricht an Lehrerseminaren bestimmt, ist sehr reichhaltig an trefflichem Stoffe, aber für die Hand des Schülers eignet es sich nicht. Es umfafst 367 Textseiten. An welcher Stelle könnte der Territorialgeschichte und dem Kulturhistorischen ein so breiter Raum gewährt werden? Als brauchbares Handbuch für den Lehrer aber müfste es bezeichnet werden, wenn es nicht ultramontane Tendenzen verfolgte. A. Naudé, der bekannte Geschichtsforscher und Herausgeber der Forschungen zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte, macht auf eine Reihe von Eigentümlichkeiten aufmerksam, die diesen Verdacht als begründet erscheinen lassen (vergl. Forschungen V, 2. Hälfte, S. 275/76). Naudé hielt es für seine Pflicht, »die preufsischen Schulbehörden beizeiten über den Charakter des Buches aufzuklären.«

Der bayrischen Territorialgeschichte will das »Quellenlesebuch von Dr. Joh. Bapt. Krallinger (München 1898, J. Lindauersche Buchh.) dienen. Es bietet in drei Abschnitten 54 Quellenstücke, die als Ergänzungen zu einem Quellenbuche der allgemeinen deutschen Geschichte mit Vorteil benutzt werden können. Die Texte sind so dargeboten, dafs sie nach dem Urteile des Herausgebers in allen Schulen benutzt werden können, in Gymnasien wie in Volksschulen. Die Auswahl für so verschiedene Schulen mufs aber doch wohl verschieden sein. Die Quellenstücke sollen zur Illustration, zur Ausschmückung und Vertiefung des »gewöhnlichen« Unterrichts, dessen Hauptpfeiler der Vortrag des Lehrers und der Leitfaden mit den einschlägigen Karten sind«, benutzt werden. Dafs sie als Anschauungsstoffe im pädagogischen Sinne zu betrachten und zu verwenden sind, wird in der Vorrede nicht betont.

Quellenstellen zur älteren märkischen Geschichte (789—1542) hat Dr. W. Spatz in der wissenschaftlichen Beilage zum Jahresbericht der Hohenzollernschule in Schöneberg (Ostern 1904) veröffentlicht. Es sind 47 Quellenstellen auf 41 Quartseiten. Neben die lateinischen Texte ist die Übersetzung gestellt; die deutschen Texte sind nicht modernisiert. Eine Übersicht des Inhalts der Quellenstellen (S. 4—7) und zahlreiche Anmerkungen erleichtern das Verständnis der Texte. Eine Buchausgabe würde der Verbreitung und Benutzung der guten Sammlung förderlich sein. Dieses »Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht« wird seinen Zweck nur in der Hand der Schüler erfüllen können.

Nicht unerwähnt darf bleiben, obwohl sein Gebrauch nur ein beschränkter sein kann, das »Quellenbüchlein zur Kulturgeschichte des deutschen Mittelalters«, aus mittelhochdeutschen Dichtern mit Ausschlufs des Nibelungen- und Gudrunliedes und Walthers v. d. Vogelweide zusammengestellt und mit einem Wörterverzeichnis versehen von Theodor Schauffler (Leipzig, 2. Ausg. 1894. 170 S.).

In neuerer Zeit ist auch wieder ein Quellenbuch für die griechische Geschichte erschienen (Dresden 1895), herausgegeben von H. Butzer. Es bildet die Doppelnummer 14/15 der deutschen Schulausgaben von H. Schiller und V. Valentin. Der Verfasser bevorzugt die Quellen mehr unmittelbaren Charakters und solche, die durch ihre Darstellungsweise diesem Charakter sehr nahe kommen. Wir finden darin Abschnitte aus Herodot, Thukydides, Xenophon, Äschylos, Lysias, Aristophanes, Demosthenes, Äschines, Aristoteles, und zwar alles in deutscher Übersetzung. Das handliche Büchlein bringt 74 Abschnitte auf 183 Seiten über alle Perioden der griechischen Geschichte bis zu Philopömens Tode. In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1896)

wird die Benutzung für Obersekunda empfohlen, um auf das Lesen der Originale in Prima vorzubereiten. »Dies kann und soll nicht alles in den Geschichtsstunden gelesen werden, aber der Unterricht kann sich mannigfach darauf beziehen.« Das Buch sollen alle Schüler in der Hand haben.

In demselben Jahre erschien das für Lehrerbildungsanstalten bestimmte Quellenlesebuch von W. Heinze (Hannover 1895). Es will dem Unterrichte in der vaterländischen Geschichte dienen. Die oben genannten Bücher teilen sich so in diese Aufgabe, dafs sie teils die mittelalterliche, teils die neuere deutsche Geschichte berücksichtigen, teils auch die territoriale. Heinzes Buch will all diesen Aufgaben gerecht werden. Hören wir zunächst das Vorwort!

Da wird auf das Lehrbuch der deutschen Geschichte von Schumann und Heinze (Hannover 1877) hingewiesen, »das von der Kritik als der erste Versuch bezeichnet wurde, die Quellenstücke selbst im Unterrichte der Volksschule zur rechten Würdigung zu bringen und die ganze deutsche Geschichte mit Quellenstücken zu belegen.« Sehen wir zu, wie diese Aufgabe gelöst wurde. Die Verfasser lassen Abschnitte aus den Quellenschriftstellern an die Stelle der fortlaufenden Erzählung treten und überbrücken die Zwischenräume durch verbindende Erzählungen nach Wattenbach, Giesebrecht, Waitz u. a. (vergl. Schilling, Quellenlektüre u. Geschichtsunt. S. 14, Anm.). Nach der Neuzeit hin werden diese Zwischenräume immer breiter. So sind in die Darstellung der Ereignisse von 1789—1871 nur verschwindend wenig Quellenzeugnisse eingefügt, die im Hinblick auf die solchen Stücken zugewiesene Aufgabe überhaupt nicht mehr in Betracht kommen können. Ob es übrigens zur Erreichung einer frischen Anschaulichkeit und aus anderen Gründen ratsam ist, möglicht zahlreiche Abschnitte ein und demselben Schriftsteller zu entlehnen, ist mir sehr zweifelhaft. So z. B. halte ich es nicht für vorteilhaft, durch den ganzen siebenjährigen Krieg hindurch nur Archenholz sprechen zu lassen, über Friedrichs d. Gr. Staatsverwaltung und Persönlichkeit nur Dohms Denkwürdigkeiten zu vernehmen, alle übrigen Quellenzeugnisse aber beiseite zu setzen. Was die Behandlung der Quellenstücke (nach Schumann-Heinze) betrifft, so soll der Lehrer im Seminar und in der Volksschule dieselben in einer sich an sie anschliefsenden Sprache frei erzählen. Der Seminarist soll an dem Beispiele seines Lehrers lernen, wie er sich später selbst in seinem Erzählen an die Quellen anzuschliefsen hat, anderseits sollen ihm die Quellen selbst Muster der Darstellung bieten.*) Nun aber frage ich, ob der Geschichtsunterricht aus Quellenschriftstellern wie z. B. Abelin, Chemnitz, Khevenhiller u. ä. »neue ursprüngliche Frische« wird schöpfen können, und ob es ratsam ist, dafs der Lehrer aus ihnen Musterformen der Darbietung entlehne.

Entspricht diese Anlage des Buches nicht der Methode Peters, und geraten die Verfasser, je mehr sie sich der neueren Zeit nähern, nicht in dieselbe Verlegenheit in Bezug auf die Heranziehung geeigneter Quellenschriftsteller, wie Peter? (Vergl. oben S. 167.) Peters Methode aber führte, wie oben gezeigt wurde, infolge eines inneren Widerspruchs seiner Grundsätze zu Inkonsequenzen. Auf diesem Wege konnte also nicht fortgeschritten werden. Es wurde weiter gezeigt, wie durch die Unterscheidung von mittelbaren und unmittelbaren Quellen der Veranschaulichung durch Quellenzeugnisse freie Bahn geschaffen werden könne, indem nur Quellen letzteren Charakters zu verwerten seien.

Als Schumann und Heinze ihr Lehrbuch der deutschen Geschichte herausgaben, waren die Quellenwerke von Erler, Krämer, Blume, Schilling, Zurbonsen und Prinz noch nicht erschienen. Mit Bezug auf diese Bücher sagt das Vorwort zur 1. Aufl. des Quellenlesebuchs von Heinze: »Aber so verdienstvoll auch alle diese Arbeiten sind, und so vorzügliches Material sie gesammelt haben, auf dem Gebiete der Praxis, d. h. für den Gebrauch in der Schule, werden sie alle übertroffen von dem Quellenbuche von Albert Richter (Leipzig 1885). Richter hat den Gedanken, der Schumann und mir bereits vor 17

*) Diese Forderung stellte schon Eberhardt in seiner Abhandlung »Zur Methode und Technik des Geschichtsunterrichts auf den Seminarien. Zweiter Bericht über das Eisenacher Schullehrer-Seminar. 1874.«

Jahren vorschwebte, die ganze deutsche Geschichte mit Quellenstücken zu belegen, in breitester Bahn ausgeführt und namentlich den Begriff der Quelle dahin erweitert, daſs er auſser den Urkunden und Staatsverträgen, Chroniken und Annalen, Aktenstücken und Briefen der Diplomaten auch das Tagebuch eines einfachen Handwerkers, den Brief eines schlichten Bürgers oder Landsknechts, ein Volkslied usw. mit Recht als Quellen für den Geschichtsunterricht heranzieht.«

Ich muſs hier, wo ein Überblick über die Entwicklung der Quellenbuchfrage zu geben ist, auf diese Äuſserungen näher eingehen im Interesse der Wahrheit und Klarheit der Darstellung. Es ist nachgewiesen worden, wie der Gedanke und der Versuch, ein Quellenbuch für die Geschichte der Neuzeit zu bearbeiten, ziemlich spät hervortritt, und wie es erst durch die Herausgabe eines solchen möglich wurde, bei der Behandlung der neueren Geschichte Quellen geeigneter Art und in erforderlichem Maſse heranzuziehen. Der Gedanke, den Richter ausgeführt hat, ist daher wohl schwerlich der Gedanke gewesen, der Schumann und Heinze bereits 17 Jahre früher vorschwebte. Vielmehr läſst die Ausführung ihres Lehrbuchs der deutschen Geschichte erkennen, daſs sie auf Peters Wege wandelten. Überall, wo man sich lediglich auf Quellenschriftsteller, also in der Hauptsache mittelbare Quellen stützte, kam man bei der Heranziehung solcher immer nur bequem bis zur Reformation. Das beobachteten wir bei Wolff, Peter, Aſsmann, Herbst und auch bei Schumann-Heinze.

Wenn ferner behauptet wird, daſs Richter den Begriff der Quelle erweitert habe so muſs bemerkt werden, daſs Aufzeichnungen, wie die angeführten, unter den Begriff der zeitgenössischen Stimmen fallen, solche aber lange vor Richter als Quellen betrachtet worden sind, worauf Richter selbst hinweist (vergl. Richter, »Quellen im Geschichtsunterr.« in dem Berichte des Leipziger Lehrervereins 1884/85).

Unverständlich und irreführend ist die Behauptung, daſs alle die genannten Quellenbücher auf dem Gebiete der Praxis von dem Richterschen übertroffen werden sollen. Jene sind für den Gebrauch in den oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmt, Richters Quellenbuch aber ist auf die Bedürfnisse der Volksschule berechnet. Wie darf man daher die Auswahl und Anlage beider vergleichen? So wenig allerdings jene Bücher für die Volksschule sich eignen, so wenig kann umgekehrt das Richtersche Buch den Bedürfnissen der oberen Klassen höherer Schulen entsprechen. Im übrigen ist zu bezweifeln, ob ein Quellenbuch schon dadurch, daſs die für höhere Unterrichtsstufen ausgewählten Stücke nach Umfang, Ausdruck und Schreibweise gekürzt, vereinfacht und modernisiert werden, den Charakter eines Hilfsbuchs für den Volksschulunterricht erhält. Tatsächlich besteht in der Hauptsache Richters Arbeit an seinem Quellenbuch in nichts anderem. Er entlehnt z. B. vielfach seinen Stoff aus G. Freytag, Erler, Sevin, Krämer, Schilling. Daſs er diesen Umstand mit keinem Worte erwähnt, hat schon zu manch unzutreffender Äuſserung über sein Quellenbuch Veranlassung gegeben. Richters Buch nun bedenkt das ganze Gebiet der deutschen Geschichte von den alten Germanen bis 1871 mit nur 146 Quellenstücken auf 263 Seiten (1. Aufl. 1885; die folgenden beiden Aufl. enthalten nur unbedeutende Änderungen). Man wird daher schwerlich, wie Heinze tut, davon sprechen können, daſs er den Gedanken, die ganze deutsche Geschichte mit Quellenstücken zu belegen, »in breitester Bahn« ausgeführt habe; es ist vielmehr ein langer schmaler Pfad, den er angelegt hat. Ob er auch auf allen Stellen gangbar ist, kann hier nicht untersucht werden.

Heinze sagt, daſs sein Quellenbuch »sich dem Richterschen an die Seite stelle: es wäre überflüssig, wenn das Richtersche Quellenbuch vollauf für preuſsische Schulen genügte, oder wenn ein anderes gutes Quellenbuch für preuſsische Schulen vorhanden wäre«. Das Buch bietet zwar im ganzen einen reichen Stoff (186 Nummern auf 466 Seiten), es berücksichtigt auch die ältere brandenburgische und hohenzollernsche Geschichte; doch verteilt es sich auf einen Zeitraum von rund 1900 Jahren. Das Zeitalter der Reformation und des dreiſsigjährigen Kriegs ist nur mit zusammen 27 Nummern, die Zeit von 1805

bis 1815 mit 22 Nummern, von 1861 bis 1871 mit 16 Nummern bedacht. Soll Quellenmaterial seinen Zweck erfüllen, so mufs es für die hervorragend wichtigen Perioden in genügender Menge dargeboten und gründlich behandelt werden. (2. Aufl. 1900: 228 Nummern auf 560 S. — 3. Aufl., her. v. H. Rosenburg, 1. Teil bis 1648 [für die 3. Seminarkl.], 84 Nummern auf 224 S.; 2. Teil: Die Hohenzollern und das deutsche Vaterland [für die 2. und 1. Seminarkl.], 144 Nummern auf 328 S. — 4. Aufl. 1904. — Oft werden die Quellenbücher, denen die Stoffe entnommen sind, nicht genannt.)

Auch für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten ist das Quellenbuch von Hoffmeyer und Hering bestimmt (Breslau 1903). Es bildet den 3. Teil des Lehrbuchs für den Geschichtsunterricht an Lehrerbildungsanstalten von denselben Verfassern und ist in der Stoffauswahl von anderen Büchern (Krämer, Erler, Schilling, Zurbonsen, Heinze) abhängiger, als aus den gemachten Angaben ersichtlich ist. Das Buch umfafst die gesamte deutsche Geschichte und berücksichtigt ebenfalls die ältere brandenburgische und hohenzollernsche Geschichte. Es bietet 70 Quellenstücke zur Geschichte des Mittelalters und 166 zur neueren Geschichte.

In erster Linie für katholische Lehrerseminare ist das dreibändige Werk »Quellenstoffe und Lesestücke für den Geschichtsunterricht« von Alois Atzler berechnet (Paderborn 1903—1905; 2. verb. Aufl. des 1. Bd. 1906). Es nimmt insofern eine eigenartige Stellung ein, als es zur Ergänzung der Darstellung neben Quellenstoffen Abschnitte aus neueren Geschichtschreibern bietet. Die Auswahl ist im ganzen gut, aber der Charakter des Quellenbuchs ist infolge der Einfügung von Lesestücken aus modernen Geschichtswerken nicht gewahrt. Der Unterricht, dem so verschiedenartige Stoffe zu Grunde gelegt werden, mufs beständig zwischen anschaulicher und rein dogmatischer Darbietung hin- und herschwanken. Den grofsen geschichtlichen Bewegungen des 16. und 17. Jahrhunderts wird die Stoffauswahl nicht gerecht.

Wie wir bei Zurbonsen, Arras, Prinz, Krallinger und Spatz die Territorialgeschichte vertreten fanden, so haben wir auch ein Buch, das aus dem geschichtlichen Leben nur zwei Seiten herausgreift: Schenk, K., Hilfsbuch zu den Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen im Unterricht auf der Oberstufe. Schülerausgabe. (Leipzig, 1896. 45 Nummern auf 210 S.) Hier stellt der Verfasser Quellenmaterial zusammen, das er in seinem gröfseren Werke (Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen auf geschichtlicher Grundlage. Für die Hand des Lehrers, sowie zum Selbstunterricht. Leipzig 1896, 400 S.) verarbeitet hat. Er nennt das Hilfsbuch zwar nicht Quellenbuch, wie es ja auch nicht nur Quellenstücke in unserem Sinne enthält, sondern auch Abschnitte aus geschichtlichen Werken und »kleine Aufsätze« von ihm selbst: allein der methodische Zweck scheint sich mit dem eines Quellenbuches zu decken. Die unterrichtliche Behandlung erinnert an die oben in Abschnitt 3 dargelegte. Es sollen »den Schülern in ableitender Form jene Belehrungen über geschichtliche und wirtschaftliche Fragen auf geschichtlicher Grundlage zu teil werden«. (Vergl. oben S. 161/62.)

Nur das 19. Jahrhundert berücksichtigt das geschichtliche Lesebuch von Dr. R. Müller (Göttingen 1898. 2. wohlfeile Ausgabe 1903). Es will mit unsern bedeutendsten Historikern bekannt machen, Proben ihrer Darstellung geben und die Lust zu späterem selbständigen Studium derselben in den Schülern wecken. Der eigentliche Zweck des Geschichtsunterrichts liegt darin nun zwar nicht, immerhin kann man diesen Nebenzweck gelten lassen. Die Auswahl ist geeignet, das Verlangen nach mehr Lektüre dieser Art zu erzeugen, dem Zwecke eines Quellenbuchs kann der Inhalt des Buches nicht dienen. Mit dem angegebenen Zwecke verbindet der Herausgeber den, »zur Belebung des historischen Unterrichts und zur Vertiefung eigenen Studiums durch Mitteilung einer kleinen Anzahl von historischen Urkunden und denkwürdigen Reden beizutragen.« Es sind 4 Reden aus dem Jahre 1849, die Denkschrift Bismarcks vom Jahre 1858, die Kaiserbotschaft von 1881 und die Rede

Bismarcks vom 6. Februar 1888. Diese geringe Anzahl von Quellenstoffen verleiht jedoch dem Buche nicht den Charakter eines Quellenbuchs in unserem Sinne.

Dr. August Baumeister gab 1903 »Ausgewählte Reden des Fürsten von Bismarck« zum Gebrauche für die oberste Stufe höherer Schulen heraus (Halle, Waisenhaus). Es sind 19 Reden aus den Jahren 1862 bis 1888 (230 Oktavseiten). Der Herausgeber hält die Beschäftigung mit Bismarcks Reden für die beste Einführung in die neueste vaterländische Geschichte. Darin ist ihm beizupflichten, weniger in der Art der Benutzung dieser Reden im Unterrichte. Der Lehrer soll in einer Viertelstunde wöchentlich für eine der Reden die nötigen Hinweisungen zum Verständnis erteilen, die Situation des Augenblicks kurz erklären und Personalnotizen geben. Darnach sollen die Schüler die Reden für sich zu Hause lesen. Der Herausgeber meint, »die grofsen Gestalten der Geschichte mit Fleisch und Blut zu füllen, ist nicht Sache der Lehrstunde, sondern mufs der Privatlektüre überlassen werden.« Ob es nicht vielmehr Aufgabe der Lehrstunde ist, die Schüler anzuleiten, die bewegenden Ideen, charakteristische Züge grofser Persönlichkeiten aus der Fülle konkreter Tatsachen zu gewinnen? Ein geschickter Lehrer wird gewifs auch die Privatlektüre in Anspruch nehmen, doch ohne sich vorher auf blofs allgemeine Bemerkungen, Erklärungen und sonstige Notizen zu beschränken. Die Auswahl der Reden ist im ganzen zweckmäfsig.

Im Jahre 1905 erschien das Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart von Dr. J. Ziehen (Deutsche Schulausgaben, her. von Oberstudienrat Dr. J. Ziehen, bei L. Ehlermann in Dresden, Nr. 34). Es bietet 83 Quellenstücke auf 187 Seiten. Das Buch enthält mancherlei, was zur Ergänzung der in den bereits vorhandenen Quellenbüchern gebotenen Stoffe dienen kann. Ziehen bekennt sich zu den Grundsätzen über die unterrichtliche Verwendung von Quellenstoffen, die oben in Abschnitt 1—3 dargelegt worden sind.

Wie Baumeisters und Ziehens Buch will der eingehenderen Behandlung des 19. Jahrhunderts auch das von Prof. E. Stutzer herausgegebene Bändchen (Deutsche Schulausgaben Nr. 45) »Bismarcks Reden und Briefe in Auswahl« (1838—1888) dienen. Der Herausgeber wird auch von dem zweifellos richtigen Gedanken geleitet, dafs viele Reden und Briefe B.'s geeignet sind, ein tieferes Verständnis für die geschichtlichen Vorgänge des 19. Jahrhunderts zu erzeugen und wertvolle Ideale zu pflegen. Bezüglich der unterrichtlichen Verwendung der Quellenstoffe scheint er auf dem Standpunkt Ziehens zu stehen.

Seit längerer Zeit vertritt Stutzer auch die in unserem Artikel (S. 161/62) ausgesprochene Überzeugung, dafs die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse nicht eine vom Geschichtsunterrichte getrennte systematische Behandlung erfahren dürfen (vergl. Rethwischs Jahresberichte 1898, X, S. 20). Darauf deutet auch das Vorwort zu dem »Lesebuch zur deutschen Staatskunde« von Stutzer (Deutsche Schulausgaben Nr. 40) hin. Die Benutzung dieses Lesebuchs ist daher wohl nicht so gedacht, dafs es wie ein Quellenbuch dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden, sondern im Anschlufs an die Ergebnisse eines Geschichtsunterrichts Verwendung finden soll, der an geeigneten Stellen unter tunlichster Verwendung von anschaulichem Quellenmaterial auf die charakteristischen Erscheinungen des Staatslebens einzugehen hat.

Noch mögen hier Erwähnung finden zwei Quellenbücher zur nichtdeutschen Geschichte: das Quellenbuch von Schober zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie in 2 Bänden (Wien, 1886/87) und das Quellenbuch zur Schweizergeschichte von W. Oechsli, 2 Bände (Zürich 1886 und 1892, 2. Aufl. 1901). Obwohl auf dem Titel des letzteren steht »Für Schule und Haus«, so ist es doch kein Buch für den unmittelbaren Gebrauch im Unterrichte (der erste Band, Lieferung 1—7, reicht bis einschliefslich zur Reformation); es ist eine wertvolle Materialiensammlung zur Auswahl für die Schule.

Literatur: C. Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle 1849. — Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1850, 1856,

1883, 1893. — Aſsmann, Beitrag zur Methodik des Geschichtsunterrichts nebst einem Auszug aus Jornandes de Gothorum origine et rebus gestis. Progr., Braunschweig 1855. — Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 2. Gotha 1860. — Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. Erlangen 1862. — O. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien. Progr., Köln 1866; 2. Aufl. 1882; 3. Aufl. 1892. — W. Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Mainz 1869. — O. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. Leipzig 1872. — C. Peter, Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena 1874. — Eberhardt, Zur Methode und Technik des Geschichtsunterrichts auf den Seminarien. 2. Bericht des Eisenacher Schullehrer-Seminars. Eisenach 1874. — Eberhardt, Über Geschichtsunterricht. Päd. Studien, herausgegeben von W. Rein. 1876. — W. Herbst, Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877. — Schrammen, Erörterungen über den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen. Wolfenbüttel 1880. — Köcher, Zwölf Thesen über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Hannover 1880. — Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preuſsen: Bd. 1, 2, 9, 13, 25, 36, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51. — E. Blume, Zum Geschichtsunterrichte auf den Seminaren. — Dr. Arndt, Quellenstücke oder Quellensätze im Geschichtsunterricht. Pädag. Studien 1882 u. 1906. — Isensee, Wie sind die Quellen im Geschichtsunterrichte nutzbar zu machen? Centralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens, herausg. v. Strack. 9. Jahrg. — C. Haupt, Über die Verwertung des Livius im Geschichtsunterrichte. Progr., Wittenberg 1890. — Schilling, Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Berlin 1890. — C. Haupt, Livius-Kommentar. Leipzig 1891. — Verhandlungen der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München 1891. Ebenda 1892. — H. Geist, Was bieten die antiken Historiker der modernen Jugend? Progr., Posen 1891. — Rosenburg, Die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterrichte der Lehrerseminare. Päd. Blätter (Kehr) 21. Bd. 1892. — Stoeckert, Der Bildungswert der Geschichte. Berlin 1892. — Martens, Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten. Sonderabdruck aus dem Gesamtberichte auf der 13. Direktorenvers. in den Prov. Ost- und Westpreuſsen 1892. Leipzig 1892. — Schilling, Geschichtspräparationen: Jahrb. des Vereins f. wiss. Pädagogik XXIV 1892, XXV 1893. — Brettschneider, Zum Unterrichte in der Geschichte, vorzugsweise in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Halle 1895. — Rethwisch, Jahresbericht über das höhere Schulwesen. 1895. — K. Schenk, Belehrungen über wirtschaftl. und gesellschaftl. Fragen auf geschichtlicher Grundlage. Für die Hand des Lehrers, sowie zum Selbstunterricht. Leipzig 1896.

Quellenbücher: C. Peter, Zeittafeln der griechischen Geschichte als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit beständiger Beziehung auf die Quellen. Halle 1835. — K. Fr. W. Lanz, Historisches Lesebuch, enthaltend Erzählungen und Schilderungen, aus Quellenschriftstellern entlehnt und für die Jugend bearbeitet. Leipzig 1838/39. 2 Bde. — C. Peter, Zeittafeln zur römischen Geschichte zum Handgebrauch und als Grundlage in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. Halle 1841. — O. L. B. Wolff, Germania. Historisches Lesebuch für Gymnasien, Realschulen und Erziehungsanstalten. Leipzig 1847. — Fr. Lange, Lesebuch zur griechischen Geschichte aus den Quellenschriftstellern bearbeitet. 1. Teil: Geschichten aus dem Herodot. Berlin 1850. (Die Geschichten a. d. Herodot erschienen, doch nicht als Schulbuch, bereits 1815.) — Lochner, Das deutsche Mittelalter in den wesentlichsten Zeugnissen seiner geschichtlichen Urkunden, Chroniken und Rechtsdenkmäler. Ein Handbuch für den Geschichtsunterricht in höheren Bildungsanstalten. Nürnberg 1850. — Müller, Geschichtslesebuch aus Originalberichten. — Herbst-Baumeister-Weidner, Quellenbuch zur alten Geschichte für obere Gymnasialklassen (die griechische Geschichte von Herbst und Baumeister, die römische von Weidner bearb.). Leipzig 1866/67. 2 Bde. — O. Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterrichte. Ebenda 1868. — Ders., Lesebuch aus Homer. Eine Vorschule zur griechischen Geschichte und Mythologie. Ebenda 1869. — Ed. Fritsche, Quellenbuch zur Geschichte des Mittelalters. Ebenda 1873. — H. Sevin, Geschichtslesebuch aus den Originalberichten zusammengestellt. Mannheim u. Straſsburg 1877—81. 4 Teile. — P. Goldschmidt, Geschichten aus Livius. Mit Ergänzungen aus griechischen Schriftstellern. Berlin 1881. — J. Loos, Lesebuch aus Livius. Ein histor. Elementarbuch. Leipzig 1881. — G. Richter, Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränk. Reiches bis zum Ausgange der Hohenstaufen mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen. Halle 1881. — Ch. E. Krämer, Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter, aus den Quellen zusammengestellt. Leipzig 1882. — G. Erler, Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgange des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtschreiber. Ebenda 1882 bis 1884. 3 Bde. — E. Blume u. L. Arndt, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. Köthen 1883—1904. 4 Bde. — M. Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Berlin 1884. 3. Aufl. 1903. — K. Schober, Quellenbuch zur Geschichte der österreich.-ungarischen Monarchie. Wien 1886/87. 2 Bde. — Fr. Zurbonsen, Quellenbuch zur brandenburgisch-preuſsischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte. Berlin 1889, 2. Aufl. 1906. — Arras, Bilder aus der sächs. Geschichte. Für Schule und Haus. Leipzig 1889. — H. Landwehr, Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte. Berlin 1891. — P. Prinz, Quellenbuch zur brandenburgisch-

preufsischen Geschichte. Freiburg i. B. 1892. 1 Bd. — W. Oechsli, Quellenbuch zur Schweizergeschichte. Für Schule und Haus. Zürich 1892, 2. Aufl. 1901. — Th. Schauffler, Quellenbüchlein zur Kulturgeschichte d. deutschen Mittelalters aus mittelhochdeutschen Dichtern usw. zusammengestellt. Leipzig 1894. 2. Ausg. — H. Butzer, Quellenbuch für die griechische Geschichte. Dresden 1895. — W. Heinze, Quellenbuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Hannover 1895. 4. Aufl. 1904. — L. Sevin, Geschichtslesebuch. Leipzig 1896; in 8 Bändchen. 2. Aufl. 1901—1903. — K. Schenk, Hilfsbuch zu den Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen im Unterricht auf der Oberstufe. Schülerausgabe. Leipzig 1896. — Joh. Bapt. Krallinger, Quellenlesebuch für den Unterricht in der bayerischen Geschichte. München 1898. — Hoffmeyer u. Hering, Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. Breslau 1903. — Alois Atzler, Quellenstoffe und Lesestücke für den Geschichtsunterricht in Lehrerseminaren. Paderborn 1903—1905. 3 Bde. 2. Aufl. des 1. Bd. 1906. — W. Spatz, Quellenstellen zur älteren märkischen Geschichte. Schöneberg 1904. Prog.-Nr. 94. Kommissionsverlag: Liebelsche Buchhandlung in Berlin. — Aug. Baumeister, Ausgewählte Reden des Fürsten von Bismarck. Zum Gebrauch für die oberste Stufe höherer Schulen. Halle 1903. — Jul. Ziehen, Quellenbuch der deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart. Dresden 1905. — E. Stutzer, Bismarcks Reden und Briefe in Auswahl. Ebenda 1907. — Vergl. die Literatur zu dem Artikel »Quellenbücher für den Geschichtsunterricht in Volksschulen«.

Rochlitz i. S. M. Schilling.

Querköpfig

»Der Querkopf ist ein Genie ohne Genialität, er gleicht dem Messer ohne Griff. Genie und Querkopf gehen jeder seinen eigenen Weg: das Genie geht ihn, weil es erkennt, dafs dieser Weg richtig und rasch zum Ziele führt; der Querkopf geht ihn, weil er sieht, dafs die anderen Menschen da nicht gehen. So sind beide unberechenbar; ihr Zusammentreffen ist ein Spiel des Zufalls.« (Gisbert von Vincke, Abc für Haus und Welt.) Diese Kennzeichnung enthält die wichtigsten Eigenschaften der Querköpfigkeit, birgt deren Berührungspunkte mit Genialität, Narrheit, Tropfigkeit und Sonderbarkeit in sich und entspricht im wesentlichen dem Wortsinne. Quer hat die Bedeutung: »in die Breite gekehrt, eine Längsrichtung kreuzend«, und im übertragenen Sinne: dem Geraden und Rechten entgegengesetzt, verkehrt, verdreht, verschoben«. (Grimm, Deutsches Wörterbuch.) Diese Verquerung betrifft zumeist nur ein Gebiet des Seelenlebens (Denken, Fühlen, Wollen), selten das Seelenleben nach seinem ganzen Umfange und Inhalte. Insofern könnte man Querköpfe des Denkens, Fühlens und Wollens unterscheiden. Die Verschiedenartigkeit in der Betätigung weist entweder auf seelische Wucherung oder Erstarrung oder wohl gar auf beides zugleich zurück. Ohne ein ziemliches Mafs von unbelehrbarem Eigensinn und wenig bestimmbarem Starrsinn ist andauernde oder vorübergehende Querköpfigkeit nicht denkbar. Wieviel Individualität und Erziehung zur Entwicklung derselben beitragen, läfst sich schwer entscheiden. Sicherlich trägt die schablonenhafte, nivellierende Behandlung und die derselben zu Grunde liegende Mifsachtung der kindlichen Eigenart innerhalb der Schulerziehung, die, mit Lichtenberg zu reden, aus dem Kinde »einen Wachsklumpen machen möchte, worin der Erzieher sein erhabenes Bildnis abdruckt«, nicht wenig zur Begründung und Förderung der Querköpfigkeit bei. Aus unverstandenen und unerkannten, vereinsamten und vernachlässigten, verwahrlosten, einseitig behandelten oder tyrannischem Zwange unterworfenen Kindern werden häufig Querköpfe. Beachtenswert ist, dafs der Querkopf mehr als jeder andere Welt und Menschen durch die Brille seiner körperlichen Stimmung beschaut; deshalb sind die meisten Hypochonder zugleich Querköpfe. Man unterschätze nicht das hohe Mafs von Mut und Willensstärke, das den Querkopf befähigt, auf sich selbst zu beharren, nach eigenem Ermessen zu leben, und sei es der ganzen Welt zum Trotz. Als der verkörperte Widerspruch gegen die Starrheit der Regel, in der sich der grofse Haufen gefällt, verdient der Querkopf mehr als jeder andere die Beachtung des Psychologen und des Ethikers. Dem Geck, der den Querkopf spielt, gebührt selbstverständlich die Verachtung, die ihm bei allen Einsichtigen zu teil wird; denn er ist lediglich der Affe des Originalmenschen. Pathologisch betrachtet, kann der Querkopf noch blofser Sonderling oder bereits Süchtling sein; dieser gehört zu den Kranken. Ausgeprägt querköpfige Kinder gibt es äufserst selten;

die Querköpfigkeit setzt das Vorhandensein einer eigenartigen Welt- und Lebensbetrachtung und selbständiger Lebensgrundsätze voraus, die bei Kindern auch im höheren Alter nur bruchstückweise vorhanden sein können. Gleich allen schwer erziehbaren, problematischen Kindernaturen verlangen sie eine streng den individuellen Bedürfnissen angemessene Einzelerziehung durch fachkundige Pädagogen, in besonderen Fällen unter dem Beirate des Seelenarztes, namentlich da, wo die Querköpfigkeit auf Wahnvorstellungen oder krankhaften Zwang im Denken und Wollen beruht.

Leipzig. Gustav Siegert.





Rachsüchtig

Ursprünglich verstand man unter Rache »das Setzen aufserhalb des Landrechts und die Austreibung aus dem Lande infolge Angriffs auf den Landfrieden« (Grimms Deutsches Wörterbuch). Später empfing das Wort Rache die Bedeutung des gewaltsamen Eingreifens auf einen Übeltäter durch Gott bezw. die Vergeltung eines Unrechts durch Menschen unter göttlicher Billigung und Hilfe. Gegenwärtig bezeichnet es »die leidenschaftliche und unedle Bewegtheit bei Verfolgung des Unrechts«. Kant (Sämtl. Werke 10, 300) nennt die Rachbegierde »den Hafs aus erlittenem Unrecht«, Schiller (historisch-kritische Ausgabe 10, 176) findet in ihr »unstreitig einen unedlen und selbst niedrigen Affekt«, und Schopenhauer schreibt (Parerga u. Paralipomena 566): »Durch erlittenes Unrecht entbrennt im natürlichen Menschen ein heifser Durst nach Rache.« Darnach wäre Rachsucht bis an die Grenze des Krankhaften gesteigerter Hafs, der Böses mit Bösem zu vergelten strebt, »Auge um Auge, Zahn um Zahn«, wie die Bibel sagt. H. B. von Weber (Handbuch der psychischen Anthropologie S. 339ff.) betont hierbei die Freude, das Vergnügen an der Erwiderung der Beleidigung oder des Unrechts, und Schopenhauer (a. a. O. 366/67) erachtet es für nötig, »die ganz eigentümlich bittere Zugabe zu dem Schmerz oder Schaden selbst, nämlich das Bewufstsein fremder Überlegenheit, sei es durch Gewalt oder List, bei eigener Ohnmacht dagegen«, besonders hervorzuheben. Aufser beleidigtem Stolze und verletzter Eitelkeit kommen als Beweggründe zu rachsüchtigem Tun in Frage: Roheit des Geistes und Gemüts, Hartherzigkeit, Boshaftigkeit, Schadenfreude, Zornmütigkeit. Im rechtlichen Sinne stellt sich Rache als eine Art Selbstverteidigung dar, die dem Triebe nach Selbstachtung entspringt (Blutrache, Fehde, sog. Volksjustiz; ernstlichen Zweikampf rechnet Ziller, Philosoph. Ethik 256, zur Rache). Den im Racheüben liegenden Genufs kennzeichnet das Volkswort: »Rache ist süfs« ebenso vortrefflich wie Walter Scotts Äufserung: »Rache ist dem Munde der süfseste Bissen, der je in der Hölle gekocht worden.« Durch wiederholte Befriedigung der Rache steigert sich das Rachebegehren zur Rachgier und Rachsucht. Wohl zu beachten sind bei der Beurteilung der Rache und Rachsucht die Verengung und Verblendung des Denkens, die Einseitigkeit der Wollungen und Strebungen und die Heftigkeit, mit der die Phantasie Denken und Wollen beeinflufst. Vor Vollführung der Rachetat offenbart die Phantasie ihre Macht als Antreiberin und Beschönigerin, nach Vollendung der Tat als Weckerin und Schürerin der Gewissensqualen, die uns das Herz zerreifsen, unsere eigene Bosheit

an den Pranger stellen und uns mit tiefer Beschämung erfüllen. Schwächliche Naturen neigen mehr zu tückischer Rache als zu offenkundiger Gewalttat, sind aber auch in der Ausübung der Rache am boshaftesten und grausamsten. Damit läſst sich die Meinung Nietzsches, daſs Frauen gefährlicher seien in Haſs und Rache als Männer (Menschliches Allzumenschliches I, 310) sehr wohl vereinbaren. Bei Kindern artet Haſs, wie Lauckhardt (Katechismus der Erz. u. d. Unterrichts S. 360) richtig bemerkt, nicht leicht in Rachsucht aus. Sie sind von Natur versöhnlicher gestimmt oder lassen sich leicht durch angemessenen Schadenersatz versöhnlich stimmen. Wo nicht naturwüchsige sittliche Entartung vorliegt, trägt die Erziehung die Schuld, daſs Rachegedanken im Kindesherzen aufkeimen und tatbestimmend werden. Das »Du, du!«, mit dem unverständige Mütter den vermeintlichen oder wirklichen Beleidiger des Säuglings bestrafen, bildet die Grundlage für die Entstehung von Strebungen, die irgend einem Übeltäter »eins auszuwischen« beabsichtigen und zur Rachetat antreiben. Die Verblendung des Verstandes erreicht dann leicht eine solche Höhe, daſs der Rachsüchtige, wenn er des Beleidigers nicht habhaft werden kann, an unschuldigen Personen oder auch an Sachen, die sich in der Umgebung befinden, Rache übt. Auſser mangelhafter Erziehung spielen Nachahmung und Verführung bei der Entwicklung der Rachsucht eine bedeutsame Rolle. Da Rachsucht zu den sittlichen Ideen des Wohlwollens und der Billigkeit in Widerspruch steht, so lassen sich alle Erziehungsmaſsregeln, mit welchen man ihr zu begegnen vermag, nach dem Evangelium der Liebe in die beiden Sätze zusammenfassen: 1. »Liebe deinen Feind!« 2. »Vergilt nicht Böses mit Bösem!«

Leipzig. Gustav Siegert.

Ramsauer, Johannes

1. Ramsauers Leben und Wirken. 2. Ramsauers Bedeutung. 3. Ramsauers pädagogische Schriften.

Unter den unmittelbaren Schülern Pestalozzis nimmt eine ganz besondere Stellung ein der am 15. April 1848 zu Oldenburg (Groſsh.) gestorbene Johannes Ramsauer. Ist doch, wie v. Zezschwitz in seiner Vorrede zur zweiten Auflage von Ramsauers Autobiographie (1880) sagt, »keine Geschichte der neueren Pädagogik denkbar ohne ein Ehrendenkmal für den Unvergeſslichen«. Er war 16 Jahre lang der Schüler, der Gefährte, der vertrauteste Genosse Pestalozzis und nicht nur sind aus seiner Feder die anschaulichsten Lebensbilder des Meisters geflossen, sondern er hat weiteren Kreisen, namentlich Nordwestdeutschlands, die Ideen Pestalozzis so lebensvoll vermittelt wie kein anderer.

1. Ramsauers Leben und Wirken. Sein Lebensgang vom 10.—26. Lebensjahre ist innig verknüpft mit dem Pestalozzis. Im Mai 1790 zu Herisau im Kanton Appenzell, wo sein Vater eine kleine Fabrik hatte, als das jüngste von sieben Kindern geboren und früh vaterlos geworden, wurde er bis zum 10. Jahre von seiner Mutter erzogen, verlieſs im Februar 1800, angesteckt von der herrschenden Knabenauswanderung, die Heimat mit 44 anderen Knaben und fand in Schleumen Aufnahme bei einer Frau von Werth, der der aufgeweckte Knabe gefiel. Von Schleumen aus besuchte er in Burgdorf eine untergeordnete Stadtschule, an der Pestalozzi unterrichtete. Schulgerecht lernte er dort nichts, so wenig als andere Schüler, aber er fühlte sich bald auf ewig mit Pestalozzi verbunden. Bei ihm blieb er, als die im Winter nach Bern ziehende Frau von Werth ihm freistellte, ob er sie dorthin begleiten oder nach Burgdorf zu Pestalozzi ziehen wollte, und als dieser noch in demselben Jahre den Unterricht in der Stadtschule aufgab und im Burgdorfer Schlosse sein Institut einrichtete, wurde Ramsauer unter allen seinen Zöglingen der erste in der Anstalt, »als Zögling, Kind und Tischdecker«. Pestalozzi forderte viel, wohl zu viel von ihm, ohne ihm die entsprechenden Anleitungen zu geben, doch mochte er wohl richtig beurteilen, welches Maſs von Geisteskräften in seinem jungen Freunde war. Vom 12. Jahre an sich selbst überlassen, vom 13. an wie ein Erwachsener behandelt, lernte er zwar wenig durch die Schule, desto mehr aber durch das Leben im Institut und nahm Pestalozzis Ideen und Art immer mehr in sich auf. Mit dem 12. Jahre

mufste er schon eine Klasse von 30 Knaben und Mädchen in der Stadtschule unterrichten und nach acht Monaten zunächst die unterste Klasse des Burgdorfer Instituts übernehmen! Sein Unterrichten erstreckte sich auf Schreiben, Zeichnen, Zählen, Rechnen und Anschauung, daneben war er mehrere Jahre als »Tischdecker« das Faktotum des Instituts.

Dieses wurde im Jahre 1804 nach München-Buchsee verlegt und kam unter die Leitung von Fellenbergs. Wie bei Pestalozzi das Gemüt, so herrscht bei diesem der Verstand vor, Ramsauer lernte dort mehr als in Burgdorf und konnte sich an Ordnung gewöhnen. Trotzdem war er froh, als Pestalozzi ihn schon im Februar 1805 zu sich nach Yverdun berief, wo er »wieder ein Vaterherz und die lieben Lehrer Krüsi und Bufs fand«. Einige Monate später kam die ganze Anstalt wieder nach Yverdun zu Pestalozzi — diesem nun freilich bald zu grofs werdend. Ramsauer fühlte wohl mehr und mehr, dafs der religiöse Geist Pestalozzis ihn nicht befriedigen konnte, doch sah er sich durch die Persönlichkeit des Meisters, durch die Lehrerkonferenzen, die fremden Besucher und Schüler, besonders durch sein Amt als Pestalozzis Privatsekretär sehr gefördert. Mit seinem 16. Jahre wurde er besoldeter Unterlehrer, mit dem 20. Oberlehrer und »glaubte schon ein grofser Pädagog zu sein und hatte doch ein Herz ohne Liebe, weil die Hauptsache, die christliche Demut und Erkenntnis, fehlte«. Sein Tagebuch, das er sorgfältig führte, setzte ihn später in stand, nicht nur seinen inneren Lebensgang genau zu verfolgen, sondern auch die lebensvollsten Bilder von dem Leben und Treiben in Pestalozzis Schule und Institut nicht nur aus der Erinnerung zu zeichnen. Da Pestalozzi ihn zum Armenschullehrer machen wollte, liefs er ihn die Buchbinderei lernen und gab ihn dann auch bei einem geschickten Mechanikus in die Lehre. Die hier erlangten Fertigkeiten machten Ramsauer später viele Freude, wenngleich sein Lebensgang ganz anders wurde, als Pestalozzi gewollt hatte.

Obwohl von 1812 an verschiedene Rufe ins Ausland an Ramsauer ergingen, konnte er sich doch nicht so schnell wie andere entschliefsen, sich von Pestalozzi zu trennen, teils aus Anhänglichkeit an seine Person und Anstalt, teils weil er fühlte, dafs ihm noch manches fehlte, um anderswo seinen Posten auszufüllen. Da er aber immer mehr einsehen mufste, dafs das Institut ihm das Fehlende nie geben würde und seit 1815 verschiedene Ursachen ihm den dortigen Aufenthalt verleideten, entschlofs er sich doch, diejenige von drei ihm zu gleicher Zeit angebotenen Stellen anzunehmen, die ihm am meisten Zeit und die beste Gelegenheit gaben, sich selbst noch mehr auszubilden. Die im letzten Jahre im Institut herrschende Uneinigkeit veranlafste ihn, Pestalozzi, von dem er in Frieden und von Segenswünschen begleitet scheiden durfte, um ein Zeugnis zu bitten. Charakteristisch für Lehrer und Schüler ist das nun Folgende: »Pestalozzi wollte mir kein Zeugnis geben, »man kennt dich ja allenthalben und es steht ja auf deiner Stirn geschrieben, wer und was du bist.« Damit war ich aber nicht zufrieden; da sagte er: »Ach, was soll ich dir schreiben? Du weifst es ja, was ich dir schreiben müfste, schreibe es daher selber und ich will es dir unterschreiben.« Da ich bemerkte, dafs auch dieses nicht angehe, sagte er: »Gehe aufs Bureau, diktiere es und bringe es mir zur Unterschrift.« Da ich endlich auch dieses nicht wollte, schrieb er mir ein Zeugnis, aber eins, das zu vorteilhaft war und worin er zu mir und von mir wie von einem Freunde und Bruder sprach, und das ich ihm deswegen mit der Bitte zurückgab, mir eins zu schreiben, aus dem man ihn als Chef und mich als Gehilfen seiner Erziehungsanstalt erkennen möchte. Endlich schrieb er: »Dafs Herr Johannes Ramsauer von Herisau seit 1800 in meiner Anstalt auferzogen und darin im Fach der Gröfsen- und Formlehre und in der artistischen Zeichnung schon in den ersten Jahren ausgezeichnete Fortschritte gemacht und im Gefolg der Grundsätze der Elementarmethode sich wirklich zu einer Selbständigkeit in diesen Fächern erhoben, dafs er seit vielen Jahren in denselben mit dem ausgezeichnetsten Erfolge als Lehrer in meiner Anstalt gestanden, und für sein Leben Ansprüche der Dankbarkeit und Anhänglichkeit an mich hat, bescheinige ich mit dem herzlichen Wunsch, dafs er bei seiner Entfernung aus meinem Hause fort-

dauernd die ausgezeichnetsten Fortschritte für die Bildung der Jugend und das ganze Erziehungsfach mache, durch die er sich in unserer Anstalt unvergefsliche Verdienste erworben. Bescheint mit herzlichstem Segenswunsche von seinem ihn ewig liebenden Freund Pestalozzi. Yverdun, den 30. März 1816.«

Auch ferner blieb Ramsauer mit Pestalozzi in Verbindung und Briefwechsel — eine Seltenheit, da Pestalozzi den Abgegangenen gewöhnlich nicht mehr gewogen war. Die neue Stellung als Lehrer an einer neu errichteten Lehr- und Erziehungsanstalt in Würzburg ermöglichte es Ramsauer, täglich an mehreren Vorlesungen der Universität unentgeltlich teilzunehmen (Philosophie, Geschichte, Ästhetik) und sich so auch theoretisch zu fördern. Daneben gab er, was für seine künftige Stellung vorbereitend war, zum erstenmal in seinem Leben Privatunterricht. Von einer Reise in die Fabrikörter des Thüringerwaldes zurückgekehrt, erhielt er einen doppelten Ruf nach Stuttgart als Lehrer der Prinzen Alexander und Peter von Oldenburg (Söhne erster Ehe der Königin von Württemberg, einer Grofsfürstin von Rufsland) und als Vorsteher und Lehrer einer bedeutenden Elementarschule für Söhne und Töchter gebildeter Eltern. Pestalozzis Name und Zeugnis ebneten ihm den Weg und seine eigene Tüchtigkeit half ihm weiter. Im März 1817 trat er seinen doppelten Wirkungskreis in Stuttgart an und damit beginnt der zweite Abschnitt seines Lebens.

Die Prinzen, 7 und 5 Jahre alt, hatten zum Instruktor den Hofrat Kieser, einen tüchtigen Pädagogen, Ramsauers Freund, und da sie sehr begabt waren und ihre Eltern sich ihrer Erziehung sehr annahmen, konnte Ramsauer sich in seiner Stellung wohl fühlen. Seinem Wunsche, den Prinzen nicht ganz allein, sondern mit einigen Kameraden Unterricht zu geben, wurde gewillfahrt und die kleine Klasse zeigte viel Wetteifer. Dagegen befriedigte die eigne Schule, die 3 Knaben- und 3 Mädchenklassen hatte, ihn nicht recht, zumal er als Vorsteher noch zu unerfahren war und »unter einem Elternausschufs stand, der selbst nicht recht wufste, was er wollte«. Eine öffentliche Turnanstalt, die er einrichtete, mufste er schon im zweiten Jahre der Arbeitslast wegen aufgeben.

Im Oktober 1817 verheiratete Ramsauer sich mit Jungfrau Wilhelmine Schulthefs aus Zürich, die 1812—14 in Pestalozzis Töchterinstitut in Yverdun gewesen war, und »lernte durch diese glückliche Verbindung wieder beten und dadurch das Wort Gottes kennen. Zugleich fühlte ich täglich lebhafter, wie bei aller pädagogischen Tätigkeit mir die gehörige Ruhe und der Gleichmut, d. i. der Friede und die Liebe, noch fehlten, die ich als Christ und Erzieher haben sollte, wie ich also noch sehr untüchtig sei. Ich hatte als Knabe einmal gehört, dafs der Mensch alle 7 Jahre anders und edler werde. Da sehnte ich mich sehr nach dem 15. Jahre. Als ich aber dieses erreicht hatte, fand ich, dafs ich noch derselbe Mensch sei und hoffte auf das 22. Jahr. Als dieses erschien, stand es mit meinen Hauptfehlern, Stolz und Ungleichheit der Laune usw. nicht besser und ich hoffte auf das 29. Jahr. Ehe ich aber fünf mal sieben Jahre alt wurde, fand ich, wo es fehlte, habe aber nach sechs mal sieben Jahren noch täglich Ursache, zu bitten um Weisheit und Gnade bei Gott und den Menschen«.

Im August 1818 errichtete die Königin das »Katharinenstift« und Ramsauer ging mit den Töchtern und Lehrern seiner Schule in diese Anstalt über, die Knaben zum Teil an die neuerrichtete Realschule, an der er ebenfalls angestellt wurde. In demselben Jahre gab er seine »Zeichnungslehre« heraus, nur für Lehrer, besonders für junge Elementarlehrer, geschrieben, eine Arbeit, die durch vielfache Erfahrungen und eigenes Nachdenken entstanden war.

Als im September 1820 die Prinzen Alexander und Peter zu ihrem Grofsvater nach Oldenburg zogen, gab Ramsauer seine übrigen Stellungen in Stuttgart auf, um ihnen zu folgen und den begonnenen Unterricht in den verschiedenen Teilen der Mathematik, des Zeichnens und der Gymnastik fortzusetzen. Einige Monate später errichtete er in Oldenburg eine Schule für Töchter aus den gebildeten Ständen, die ihn, zumal er immer so glücklich war, gleichgesinnte Gehilfen zu finden, recht befriedigte. Hier konnte seine reiche pädagogische Begabung sich voll entfalten.

Tausende von Schülerinnen und Schülern hat er im Laufe von 28 Jahren hier gebildet. Später wurde er auch an der Cäcilienschule, einer von der Grofsherzogin von Oldenburg gestifteten höheren Töchterschule, als Lehrer im Zeichnen und Rechnen angestellt. Hier gab er seine »Formenlehre« heraus, 1826, seine »kurze Skizze meines pädagogischen Lebens«, 1838, und sein »Buch der Mütter« 1846.

Von 1826 bis 1836 wurde Ramsauer Lehrer der Herzoginnen Amalie (späteren Königin von Griechenland) und Friederike von Oldenburg, denen er im Zeichnen, Rechnen, Geometrie und Geographie Unterricht erteilte. Diese Stellung gab ihm die Möglichkeit, weite Reisen zu machen und durch eigene Anschauung seinen Wissensschatz zu bereichern, besonders in der Geographie, da er Rhone, Rhein und Weser vom Quell bis zur Mündung zu Fufse abwanderte. Während dieses Zeitraums starb, 1829, Prinz Alexander und da Prinz Peter nach St. Petersburg zog, wurde Ramsauer, seine übrigen Stellungen behaltend, als Prinzenlehrer mit vollem Gehalt pensioniert, anderer bedeutender Gnadenbezeugungen nicht zu gedenken, wie denn überhaupt viele Eltern und Schüler mit gröfster Anhänglichkeit ihm zugetan blieben. Im beruflichen wie im häuslichen Leben reich gesegnet und befriedigt behielt er fast bis an sein Ende Kraft und Freudigkeit zu seinem Berufe, immer fester geworden im lebendigen Christenglauben. Am 15. April 1848 verschied er. An seinem Sarge beteten die Witwe und 10 Kinder den 103. Psalm und am Grabe redete Hofprediger Wallroth über das Wort der Offenbarung »selig sind die Toten, die in dem Herrn sterben, von nun an. Ja der Geist spricht, dafs sie ruhen von ihrer Arbeit, denn ihre Werke folgen ihnen nach.« Zahns Schulchronik, Nr. 15, 1848, widmete ihm einen warmen Nachruf.

2. **Ramsauers Bedeutung** liegt auf dem Gebiete einer stillen, erfolgreichen Wirksamkeit. Lernende und Lehrende haben gleich viel von ihm empfangen. Wie er »die Hütten der Armut und die Paläste der Grofsen kannte, seine Schüler und Schülerinnen unter dem Volke und auf Thronen hatte«, so zählte er seine Freunde und Verehrer sowohl unter den ersten Namen deutscher Pädagogen wie unter der Menge der Schulmänner seiner Zeit und Umgebung. Sein Leben war ausgefüllt von einer fruchtbaren und gesegneten Erziehertätigkeit: »die Liebe, mit der er die Jugend ins Herz schlofs, war zu innig als dafs sie so leicht hätte vergessen werden können, sie war so verständig und so geschickt, so anregend und so belebend, so gerecht und unparteiisch, nichts bestach ihn und nichts machte ihm ein Kind zuwider,« er war eine höchst seltene Lehrer-Natur.

Es konnte nicht ausbleiben, dafs Ramsauers einzigartige Stellung zu Pestalozzi ihm auch eine einzigartige Stellung in seinen Kreisen der Lehrerschaft und darüber hinaus gab. Der bis zu seinem Ende überwiegend ein Lehrer in Realien war, war doch so ideal gerichtet, dafs er viele zu einem höheren Standpunkt erheben konnte und man in ihm mit Recht einen Erzieher in seltener harmonischer Vollendung sah. Was schon zu seiner Zeit viele erkannten, hat nachmals von Zezschwitz treffend ausgesprochen: »Der dankbare Schüler ist nachmals dem Meister mehr geworden, als dieser je ahnen konnte. In Ramsauer lebt Pestalozzi nach dem Charakterbild seiner eigenen, ersten reinen Liebe und seiner gröfsten Impulse wie Erfolge fort; unverkümmert und ungetrübt durch die Entstellungen und Mifserfolge der späteren Epoche von Ifferten lebt der Meister fort, in organischer Entwicklung die Frucht der religiösen Erneuerung in unserem Volke und einer schulmäfsig durchgebildeten Erziehungs- und Unterrichtspraxis vereinend.« Dafs Pestalozzis Ideen in Deutschland eindrangen und ins Leben umgesetzt wurden, war nicht zum mindesten Ramsauers Werk und die Art und Weise wie er dies vollführte, sichern ihm einen Ehrenplatz unter Deutschlands Pädagogen.

3. **Ramsauers pädagogische Schriften.** In Stuttgart gab Ramsauer »teils aus Ehrgeiz, teils auch weil er vielfach dazu aufgefordert wurde«, sein erstes Werk heraus: Zeichnungslehre, erster Teil mit 18 Platten Steindruck, zweiter Teil mit 13 Platten Steindruck. Stuttgart und Tübingen in der J. G. Cottaschen Buchhandlung. 1821. Diese Arbeit war für Lehrer, besonders für junge Elementarlehrer, geschrieben. Die Übungen sollten alle Anfänger im Zeichnen

nach der vorgeschriebenen Art durchmachen, gleichviel ob im öffentlichen oder Privatunterricht. Es folgte dann, von Oldenburg aus, die Formen-, Mafs- und Körperlehre oder die Elemente der Geometrie, methodisch bearbeitet. Mit 15 Blättern in Steindruck. Stuttgart und Tübingen in der J. G. Cottaschen Buchhandlung 1826. Auch bei der Abfassung dieses Werkes hatte er besonders Volksschulen im Auge. Ungleich wichtiger aber und diejenige Schrift Ramsauers, die ihm ein bleibendes Andenken begründet hat, ist seine »kurze Skizze meines pädagogischen Lebens mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi und seine Anstalten«, Oldenburg 1838, Schulzesche Buchhandlung, zuerst im »Pädagogischen Deutschland der Gegenwart« abgedruckt, dann als selbständiges Buch erschienen. (103 S.) Hierin hat Ramsauer nicht nur seine Erinnerungen an Pestalozzi, sondern auch die gereiften Erfahrungen seines eigenen pädagogischen Lebens niedergelegt, und beides machte, als längst die letzten Exemplare vom Büchermarkt verschwunden waren, eine zweite Auflage nötig, welche mit einem Vorwort von Professor Dr. von Zezschwitz 1880 erschien. (Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung. XIV und 101 S.) Die Veranlassung zu diesem seinem Hauptwerke war eine Aufforderung Diesterwegs. Es wollte nicht den geringsten Anspruch auf wissenschaftlichen Wert machen, aber so unbekannt es in weiteren Kreisen blieb, so verwahrten (Vorrede von Zezschwitz) doch nicht nur die Bibliotheken der Pädagogen von Fach es als eine köstliche Perle, sondern auch Theologen wie der Tübinger Beck haben durch literarischen Hinweis und mehr noch im persönlichen Verkehr geholfen, einem erwählten engeren Kreise diese Segensquelle zugänglich zu erhalten. Haben die, welche von Pestalozzi und seiner Wirksamkeit aus eigener Anschauung erzählen konnten (K. von Raumer, Blochmann u. a.) doch alle ihr Bestes, die anschaulichsten Lebensbilder, den Schilderungen Ramsauers entlehnt — das jüngere Geschlecht schöpft meist nur aus diesen abgeleiteten Quellen ohne recht zu ahnen, was erst ein Trunk, von Ramsauers eigener Hand dargeboten, gewährt.« Nicht minder haben die in diesem Buche eingestreuten und aus Lebensführung und Erfahrung gezogenen pädagogischen Darlegungen und die ganze Zeichnung des eigenen inwendigen Menschen bleibenden pädagogischen Wert.

Ramsauers letztes Werk war sein »Buch der Mütter«, die Liebe in Erziehung und Unterricht, ein Büchlein für Eltern und Lehrer, namentlich auch für Mütter aus gebildeten Ständen. Mit 27 Tafeln Steindruck (in einem besonderen Hefte). Elberfeld und Meurs, Verlag der Rheinischen Schulbuchhandlung 1846. X und 304 Seiten. Es sollte eine Fortsetzung des gleichnamigen Buches Pestalozzis sein, der den Weg gewiesen hatte, aber in der Ausführung seiner Ideen nicht ganz glücklich gewesen war; den Manen Pestalozzis war es gewidmet. Die Vorrede erschien schon vorweg zum 100 jährigen Geburtstage Pestalozzis, 12. Januar 1846, in Zahns Schulchronik, während das Buch selbst noch unter der Presse war. Hier war ihr angefügt ein von Ramsauer selbst gezeichnetes Bild Pestalozzis in ganzer Statur mit der Unterschrift: »So stand er, so ging er, der liebe teuere Mann! Eine schwarz wollene oder sammete Mütze, krumm und staubig, eine dicke, langhaarige Kapuze, ohne Form und Tasche, mit 2 langen Löchern hinten, kein Halstuch, gewöhnlich keine Weste, stets schlechte, heruntergetretene Schuhe und herunterhangende Strümpfe, Beinkleider ohne Hosenträger, das Taschentuch (wenn's nicht verloren war —) in den Busen gesteckt.« Diese Zeichnung ist so lebensvoll wie die Schilderungen, die Ramsauer von Pestalozzi entworfen hat.

Mit dem Buch der Mütter wollte Ramsauer zweierlei erzielen. Erstens wollte er jungen Müttern gebildeter Stände Anleitung geben, wie sie ihre 3—6 jährigen Kinder vor Langeweile bewahren, zweckmäfsig beschäftigen und auf eine wahrhaft fördernde Weise für die Schule vorbereiten können, und ihnen Lust und Liebe einflöfsen, noch mehr als wie dieses gewöhnlich der Fall ist, über Unterricht und Erziehung nachzudenken; zweitens wollte er denselben Müttern, oder ihren Stellvertreterinnen, sowie besonders auch angehenden Lehrern und Lehrerinnen einige Winke geben, die ihnen auch bei schulfähigen und schon gröfseren Kindern von Nutzen sein könnten. Man merkt es dem Buche an, dafs es aus der praktischen Er-

fahrung nicht nur der Schulstube, sondern auch der Kinderstube geflossen ist, und darum ist es noch immer eine Fundgrube einfacher pädagogischer Weisheit. Das gilt nicht nur von der Einleitung des Buches (die Mutterliebe als Gespielin: keine kostbaren Spielzeuge, das Kind darf sich nicht müde spielen, beim Spiel nicht absichtlich belehren und das Lernen nicht spielend betreiben; die Mutterliebe als Erzählerin, als Krankenpflegerin, als Lehrerin), sondern auch von seinem zweiten Abschnitt (»pädagogische Ansichten und Erfahrungen, in der Kinder- und Schulstube gesammelt, oder die Schulstube und das Elternhaus«), aus dem Eltern und Lehrer gleicherweise noch immer viel lernen können, während der »praktische Teil« des Buches, der in 7 Stufen 100 Anleitungen zur Beschäftigung und Belehrung gibt, wenig in die Praxis übergegangen sein mag. Zahns Urteil über Ramsauers »Buch der Mütter«: »Mag manches Einzelne fallen in diesem Werke, mag's ihm gehen wie Pestalozzis Buch der Mütter und es nach 50 Jahren auch vergessen sein, so ist doch etwas darin, das nicht vergessen wird: das ist das Bleibende und Unvergängliche, das in jeder Zeit sich in immer erneuter Kraft Geltung zu verschaffen sucht« (Schulchronik 1846, 11.) ist im ganzen als treffend erwiesen, doch wird jeder, der dieses Werk zur Hand nimmt, nicht nur von seiner klaren, warmen Sprache angezogen und von der Einfachheit und Tiefe seiner Gedanken überrascht werden, sondern ihm auch manche Förderung in der Pädagogik danken. Es mag neben der »kurzen Skizze meines pädagogischen Lebens,« dem eigentlichen Hauptwerke Ramsauers, noch immer zum Studium empfohlen werden.

Dedesdorf, Oldenburg. Ramsauer.

Ramus

1. Leben. 2. Werke. 3. Pädagogische Bedeutung.

1. Leben. Pierre de la Ramée [Gelehrtenname Petrus Ramus] ist der vielseitigste Vertreter des französischen Humanismus. Dieser war noch vor Beginn des fünfzehnten Jahrhunderts aus Italien nach Frankreich gekommen und gewann besonders durch Guillaume Budé [Budaeus] die volle Gunst des Hofes, die sich in der Gründung eines für die Pflege der »drei Sprachen« (Griechisch, Lateinisch, Hebräisch) bestimmten Kollegiums durch Franz I. am bedeutsamsten äufserte. Diese Anstalt, das Collège Royal de France, nach langen Versuchen 1529 endlich ins Leben getreten, ist in seiner Wirksamkeit vielfach überschätzt worden; für das sechzehnte Jahrhundert besteht seine Bedeutung darin, dafs es der freien wissenschaftlichen Tätigkeit aufserhalb der in der scholastischen Tradition noch befangenen Universität Paris eine sichere Stätte eröffnete. An dieser Anstalt entfaltete auch Ramus eine glänzende Wirksamkeit. Seine Jugend war äufserst hart. Einem verarmten adeligen Geschlechte Lüttichs entstammt, etwa 1515 in Cuth im Gebiete Vermandois geboren, kam er als achtjähriger Knabe nach Paris, wo er als Diener eines im Collège de Navarre studierenden Edelmannes unter schweren Entbehrungen und mit Aufopferung seiner Nachtruhe den Grund zu seiner die ganze Wissenschaft der Alten umfassenden Bildung legte, zugleich aber einen tiefen Widerwillen gegen die auf die Auktorität des Aristoteles sich stützende unfreie Gelehrsamkeit der Scholastik fafste. Die philosophische Magisterwürde, welche dem Doktorgrade der anderen Fakultäten entsprach, gewann er durch eine These, welche behauptete, dafs alles erlogen sei, was bei Aristoteles stehe. Er begann nun an mehreren Kollegien eine glänzende Lehrtätigkeit, die aber durch königliche Verfügung eingeschränkt wurde, als die Theologen Einsprache erhoben gegen die in Ramus' erster Schrift noch rücksichtsloser geführte Bekämpfung des Aristoteles. Er entschädigte sich durch eine um so reichere Wirksamkeit als Vorsteher des Collège de Presles [Collegium Praelleorum oder Praelleanum]. Franz' I. Nachfolger gab dem Antiaristoteliker die volle Lehrfreiheit zurück und berief ihn als »königlichen Lektor« für Philosophie und Beredsamkeit an das Collège de France (1551). Ramus blieb Prinzipal des Praelleanum. Seinen Vorsatz, den ganzen Kreis der »liberalen Künste« d. h. die ganze aus dem Altertum überlieferte

Wissenschaft durch neue kritische Untersuchung der Quellen für seine Zeit neu darzustellen, verfolgte er in diesen Jahren mit besonderem Eifer und Glück. Den noch bedeutenderen Schritt, die Wissenschaft »französisch reden zu lehren«, tat er mit der französischen Bearbeitung seiner Dialektik (1555). So gehört er auch zu den ersten Verfassern französischer, in französischer Sprache geschriebener Sprachlehren (1562). Wenn die französische Wissenschaft auf diesem Wege weitergewandelt wäre, so wäre durch sie der Humanismus der Gefahr entrückt worden, im Lehrsystem der Alten und im sprachlichen Formalismus hängen zu bleiben; denn auch in den realen Disziplinen war Ramus in gleicher Weise tätig für die kritische Wiederherstellnng der alten Lehre und die Begründung einer von der Auktorität der klassischen Welt sich loslösenden Wissenschaft. Das Ansehen des unermüdlichen Mannes war durch seine gelehrten Arbeiten und seine Tätigkeit als humanistischer Lehrer zu solcher Höhe gestiegen, dafs ihn Heinrich II. zum Mitglied einer Kommission ernannte, welche die Neuordnung des französischen Studienwesens beraten sollte. Um diese Zeit (1557) fingen aber die religiösen Kämpfe an, das Land von neuem zu verwirren: es kam nicht zu einer wirklichen Reform; doch gibt uns wenigstens die von Ramus 1562 dem Könige Karl IX. vorgelegte Denkschrift »über die Reform der Pariser Hochschule« getreuen Bericht über die an derselben herrschenden Zustände und Mifsbräuche. Inzwischen war Ramus selbst verdächtig geworden; denn er gehörte derjenigen Gruppe der Humanisten an, welche auch für Religion und Kirche die Folgerungen zog, die der kritische Geist des Humanismus und seine Verdammung aller nur durch die Tradition des Mittelalters gestützten Lehrmeinungen nahelegte. Er sah sich genötigt, Paris zu verlassen, wohin er später auf kurze Zeit zurückkehrte, um schliefslich, nachdem er einen Lehrstuhl für Mathematik am Collège Royal gestiftet hatte, durch eine längere Reise nach Deutschland und der Schweiz den Augen seiner Feinde sich zu entziehen. Er genofs überall die Verehrung der Gleichgesinnten; in Heidelberg wollte ihn Pfalzgraf Friedrich an seine Universität fesseln: aber die scholastischen Anhänger des Aristoteles erreichten es, dafs hier wie an anderen Orten, wohin er sich wandte, bleibende Verhältnisse für ihn sich nicht gestalten konnten. In Genf stiefs auch sein religiöser Freisinn an. So zog er, als der Friede von Saint Germain en Laye die Gemüter wieder etwas beruhigt hatte, nach Paris zurück, um die frühere Wirksamkeit wieder aufzunehmen. Hier traf ihn im August 1572 nach den Bartholomäusmorden, für die er nicht ausersehen war, ein jäher und schrecklicher Tod, vielleicht durch die Anstiftung persönlicher Feinde. Sein verstümmelter Leichnam wurde vom mordlustigen Pöbel in die Seine geworfen, sein Haus und seine Bibliothek geplündert.

2. Werke. Aufser den Klassikerausgaben des Ramus, welche zu einer logischen Analyse des Inhaltes anleiten, nennen wir als wichtigste Werke desselben in chronologischer Ordnung die folgenden: 1543 Dialecticae partitiones, von der theologischen Fakultät der Pariser Universität verdammt; 1547 Brutinae quaestiones, eine scharfe Verurteilung der Rhetorik Ciceros; 1556 Dialecticae libri duo, in französischer Bearbeitung schon 1555 erschienen; 1559 Grammaticae [latinae] libri quatuor; 1560 Grammatica graeca quatenus a latina differt; 1562 Gramère (französische Grammatik); 1562 Prooemium reformandae Parisiensis Academiae; 1565 Scholarum physicarum libri octo; 1566 Scholarum metaphysicarum libri quatuordecim; 1569 Geometriae libri septem et viginti (schliefsen auch die 1555 schon erschienene Arithmetik in sich). In der französischen Grammatik schlofs sich Ramus den auch von anderen Humanisten begünstigten Versuchen vereinfachter Orthographie an. Im Lateinischen suchte er der in Deutschland üblichen Aussprache sich zu nähern. Die Dialektik des Ramus schliefst sich einigermafsen an die des Agricola an; in der Mathematik bekennt er den deutschen Mathematikern viel zu verdanken.

3. Pädagogische Bedeutung. Ramus ist von seinen Gegnern usuarius genannt worden, weil er den gröfsten Nachdruck darauf legte, die einzelnen Schulfächer so vorzutragen, dafs sie für das Leben unmittelbar praktisch werden könnten. An

Stelle der Disputationen der älteren Schule setzte er wie die meisten Humanisten die declamatio, den zusammenhängenden Vortrag über irgend einen im Unterricht behandelten Gegenstand. Er gestattete seinen Schülern, selbst über Politisches und Tagesereignisse sich zu äufsern, wenn der Stoff der declamatio sie dazu führte. Sein Unterricht nahm fast den ganzen Tag in Anspruch; denn an jede der beiden in den französischen Kollegien üblichen Tageslektionen knüpfte sich eingehende Arbeit zur Befestigung des Erlernten und für die damit in Verbindung stehenden formalen Übungen. Seine Methode verlangt 1. Analysis, 2. Genesis. Die erstere bezweckt die Erklärung der Texte, die letztere führt zu voller Aneignung des Gelernten auf dem Wege der Nachahmung. Für die Kollegien empfahl er folgende Organisation: Drei Jahre Grammatik, lateinische und griechische zu gleicher Zeit, ein Jahr Rhetorik und ein Jahr Dialektik und Ethik, worauf in zwei weiteren Jahreskursen Mathematik und Physik vorgetragen werden. Wenn nach diesem siebenjährigen Studium der Zögling den Magistergrad erworben hat, kann er das Berufstudium beginnen und mit zwanzig Jahren seine Bildung abschliefsen. Dieser Lehrplan entspricht in den Grundzügen demjenigen, welcher durch die Statuten Heinrichs IV. (1600) für die französischen Kollegien vorgeschrieben worden ist. Ramus richtete seine eigene Schule danach, und viele Kollegien in Paris befolgten die nämliche Ordnung. Andere freilich brauchten längere Zeit zur grammatischen Unterweisung; diese schlossen sich dem von Sturm in Strafsburg befolgten Muster an. Der französische Schüler trat damals etwa neunjährig in das Collège ein; vorbereitenden Unterricht erhielten die meisten zu Hause. Für Schule und Wissenschaft war vom gröfsten Werte die erneute Durcharbeitung, welche alle Wissensgebiete durch Ramus erfuhren. Die Mathematik ist durch ihn erst recht schulgemäfs geworden. Seine Dialektik beseitigte das »scholastische Gestrüpp« und weifs selbst von den vielen Schlufsfiguren nichts mehr, die heute noch in den Lehrbüchern der Logik stehen. Sie steht nur insofern noch auf älterem Standpunkte, als sie zunächst deduktorisches Verfahren verlangt und das induktorische nur in rein praktischen Dingen für zulässig hält. Sonst trägt sie ganz das Gepräge ihres Erfinders: Klarheit und vollständige Unabhängigkeit des Urteils. Der »Ramismus«, der die an Ramus sich anschliefsende methodische Richtung bezeichnet, hat in allen Ländern des gebildeten Europas zahlreiche Anhänger gefunden und ist erst den rein induktorischen Systemen gewichen, die aber gerade in Frankreich nur schwer Eingang gefunden haben.

Literatur: Die von seinem Schüler, dem Deutschen J. Thom. Freigius verfafste Biographie ist einer vom letzteren veranstalteten Sammlung von Petri Rami praelectiones in octo Ciceronis orationes usw., Basel 1580, bei Petrus Perna, vorgedruckt. — Ch. Waddington, Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions. Paris, Meyrueis et Cie., 1855. — E. von Sallwürk, Petrus Ramus, im 3. Bd. der Gesch. der Erz. von K. A. Schmid.

Karlsruhe. E. von Sallwürk.

Rangordnung

1. Weite Verbreitung der Rangordnung und die ihr nachgerühmte Wirkung. 2. Gründe gegen dieselbe: Schwierigkeit einer gerechten Handhabung derselben, Gefährdung der erziehlichen Wirkung des Unterrichts, Schädigung der gering befähigten Schüler, die erst mit dem Wegfallen der Rangordnung gebotene Möglichkeit, bei der Anweisung der Plätze für die Schüler richtige Gesichtspunkte mafsgebend sein zu lassen. 3. Entbehrlichkeit der Rangordnung überall da, wo beim Unterricht mit der Kultur des unmittelbaren Interesses Ernst gemacht wird.

I. Weite Verbreitung der Rangordnung und die ihr nachgerühmte Wirkung. In der grofsen Mehrzahl unserer Schulen herrscht die von alters her überkommene Sitte, dem Urteil über die Leistungen und wohl auch das Betragen der Schüler einen Ausdruck zu geben durch die Plätze, die diesen angewiesen werden. Dafs die auf solche Weise gebildete Rangordnung sich zugleich als ein bequemes Mittel erweist, ungenügende Leistungen durch Herabsetzen zu bestrafen, tüchtige Leistungen durch Hinaufkommen zu belohnen, macht ihre Beibehaltung überall da erklärlich, wo man herkömmliche Einrichtungen, denen eine praktische Seite nicht abzusprechen ist, auf ihre Berechtigung sorgfältig zu prüfen ganz unterläfst. Aber auch da, wo man eine

theoretische Begründung versucht, kann man leicht irre gehen, wenn diese nur darauf bedacht ist, das Bestehende und deshalb schon zur Erhaltung berechtigt Scheinende nach seiner Wirkung zu erweisen, wobei es nicht selten vorkommt, dafs man im Eifer des Gefechts weit über das Ziel hinausschiefst. So ist es der Rangordnung in der Schule, der Lokation, ergangen, der man nicht nur ihre Kraft als Disziplinar- und Lernmittel, sondern noch vieles andere nachgerühmt hat. Sie soll dem Lehrer die Kunst erleichtern, seine Fragen an die rechten Adressen zu richten, ihm bei der Versetzung behilflich zu sein, die richtige Auffassung des späteren Lebens anbahnen, ja sogar bei richtiger Handhabung dem Unterricht erst seine erziehende Wirkung geben und so die Schule zu einer Schule der Charakterbildung machen helfen.*)

Wir wollen uns nicht dabei aufhalten, das Unhaltbare aller der Behauptungen, die der Lokation noch andere Wirkungen zuschreiben, als was sie für die Erhaltung der Disziplin und als Reizmittel für die Lernarbeit leisten kann, eingehend nachzuweisen. Man mufs das Geschick des Lehrers recht gering anschlagen, wenn man meint, dafs er erst durch den Platz, den der Schüler einnimmt, sich sagen lassen mufs, ob eine Frage für diesen zu leicht oder zu schwer sei; man mufs seine Kenntnis der ihm Anvertrauten recht niedrig taxieren, wenn er durch eine solche Äufserlichkeit geschützt werden soll vor Mifsgriffen bei der Versetzung, und auch die Eltern können auf zuverlässigere Weise über die Unsicherheit der Versetzung ihrer Kinder unterrichtet werden als durch die Platznummer, zumal da sie nicht wissen können, von welcher Zahl ab die Versetzung fraglich ist; man mufs von der Aufgabe der Schule, die richtige Auffassung des späteren Lebens vorzubereiten, eine eigentümliche Anschauung haben, wenn man einen nicht unwesentlichen Teil dieser Aufgabe in der Gewöhnung an die wenig erfreuliche Tatsache erkennt, dafs der Rangunterschied, der doch meist nach sehr äufserlichen Mafsstäben bemessen wird, im Leben eine grofse Rolle spielt — das lernt die Jugend leider früh genug —; man mufs endlich eine wunderliche Vorstellung von der erziehenden Kraft des Unterrichts haben, wenn man glaubt, dafs diese erst ihren Nachdruck erhalte durch den richtigen Platz, auf dem der Schüler in der Klasse sitzt.

2. Gründe gegen die Rangordnung: Schwierigkeit einer gerechten Handhabung derselben; Gefährdung der erziehlichen Wirkung des Unterrichts; Schädigung der gering befähigten Schüler; die erst bei dem Wegfallen der Rangordnung gebotene Möglichkeit, bei der Anweisung der Plätze für die Schüler richtige Gesichtspunkte mafsgebend sein zu lassen. Wenn die der Rangordnung nachgerühmte Wirkung geknüpft sein soll an die richtige Handhabung der Rangordnung, so ist die Schwierigkeit einer solchen Handhabung das erste Bedenken, das wir gegen die Lokation zu erheben haben. Nach welchen Prinzipien soll sie erfolgen? Soll der Platz bestimmt werden nach dem Gesamtwert der Leistungen, der in einem Gesamturteil seinen Ausdruck findet, dann kommt man, weil dieses Gesamturteil immer nur ein sehr allgemeines sein kann, im günstigen Falle höchstens zu Gruppen von Schülern, nicht aber zu einer wohlbegründeten Anordnung innerhalb dieser Gruppen. Legt man den Mafsstab an, den die Leistungen in den sog. Hauptfächern und dabei wieder vorzugsweise der Wert der schriftlichen Arbeiten, die Zahl der Fehler und die Censuren bieten, so drückt man damit in den Augen der Schüler die sog. Nebenfächer noch mehr herab, als das schon durch die Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern leider geschieht. Dazu kommt, dafs die Zahl der Fehler auch nicht mit der Qualität derselben sich deckt und deshalb keinen ganz gerechten Mafsstab abgibt, und dafs die Censuren, auch wenn man ihre Zahl grofs macht, immer auch einen Umfang von Leistungen einschliefsen, der Besseres und weniger Gutes mit derselben Nummer zu bezeichnen gebietet. Zieht man, um auch denen gerecht zu werden, die wegen geringererVeranlagung trotz gröfseren Fleifses weniger leisten als die Begabten, diesen bei der Lokation mit in Rechnung, dann wächst

*) Vergl. Schmid, Dr. K. A., Encyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens. Bd. VII, Artikel: Rangordnung.

nur die Schwierigkeit eines gerechten Verfahrens bei derselben. Sie wird noch gröfser, wenn auch das gesamte Betragen dabei Rücksicht finden soll. Von speziellen Fällen, wie davon, dafs die Schwierigkeit, eine durchaus gerechte Lokation herzustellen und zu erhalten, durch längere Versäumnis einzelner Schüler und das dadurch bedingte Zurückbleiben in ihren Leistungen noch vermehrt wird, wollen wir ganz absehen, obwohl eine gute allgemeine Mafsregel gerade darin sich bewähren sollte, dafs sie auf alle konkreten Fälle sich anwenden läfst.

Aber selbst wenn es möglich wäre, allen diesen Schwierigkeiten zum Trotz eine gerechte Lokation zu schaffen, wäre deren Berechtigung noch nicht erwiesen. Es spricht ein zweiter gewichtigerer Grund dagegen.

Auch die Verteidiger der Lokation halten daran fest, dafs dieselbe »als Schuleinrichtung nur aus dem allgemeinen Zwecke der Schule hervorgehen kann«. Sieht man diesen allgemeinen, d. h. also doch wohl den höchsten Zweck der Schule in dem Erwerb von Wissen und Können, und hat sich diesem höchsten Zwecke das erziehliche Interesse nur anzulehnen, dann mufs zugegeben werden, dafs auch die Lokation als Reizmittel dienen kann, diesen Zweck zu erreichen, und ihre Berechtigung liefse sich nicht anzweifeln. Anders lautet die Folgerung, wenn man den Lernzweck nicht an die Spitze stellt und die erziehliche Wirkung nicht nur als Anhängsel betrachtet, sondern wenn man die Sache umdreht. Das tut bekanntlich die Didaktik, die nach dem Vorgang von Herbart allen Schulen, die nicht Fachschulen sind, als höchste Aufgabe ihrer unterrichtlichen Tätigkeit das vorschreibt, dafs sie erziehend, d. h. willenbildend wirke. Das kann sie nur durch Erweckung und Pflege des unmittelbaren Interesses, d. h. des Interesses, das den Objekten des Unterrichts um ihrer selbst willen zugewendet ist, nicht aber nur deshalb, weil damit etwas anderes erstrebt wird. Wenn der Schüler nur fleifsig ist, um einen höheren Platz zu erringen, dann ist sein Interesse nur ein mittelbares. Kann und soll nun auch nicht behauptet werden, dafs überall, wo die Lokation eingeführt ist, die Freude an den Unterrichtsgegenständen mit all ihren segensreichen Wirkungen auf Erweckung und Stärkung des sittlichen Wollens fehlen müsse, so ist doch die Gefahr nicht ausgeschlossen, dafs durch das mittelbare Interesse das unmittelbare Interesse, diese Wurzel des Willens, verunreinigt, geschädigt werde. Die Gefahr wird vergröfsert, wenn das mit der Arbeit Erstrebte etwas Äufserliches, nur ein Symbol für die Beurteilung der Leistungen, eventuell auch des Betragens ist. Inwiefern hierin eine Gefahr liegt, das ist in dem Artikel »Ehrgefühl«, auf den deshalb hier zu verweisen erlaubt sei, näher beleuchtet worden.

Gegen die Beibehaltung der Rangordnug in der Schule spricht ein weiterer Grund. Je gerechter man die Lokation handhabt, bei der naturgemäfs immer das Hauptgewicht auf die Leistungen zu legen ist, um so notwendiger bildet sich in jeder Schulklasse ein sog. Bodensatz, der die letzten Bänke füllt. Derselbe setzt sich nicht nur aus den trägen und indolenten Schülern zusammen, die auf besonderes Mitleiden keinen Anspruch haben, sondern auch aus den Geringbefähigten, die trotz ihres vielleicht gröfseren Fleifses viel weniger leisten als die guten Köpfe. Auf diesen Schwachen lastet das Bewufstsein, immer unten sitzen zu müssen, als ein fortwährender lähmender Druck. Gerade sie aber haben das meiste Anrecht auf unsere Teilnahme, unsere Hilfe. Auch der beste Wille, jenen ihnen zu gewähren und diese ihnen zu leisten, findet in der Degradation, von deren Last sie niedergedrückt sind, ein fortwährendes Hemmnis, über dessen üble Folgen man sich nicht täuschen sollte mit dem leidigen Troste, dafs die Macht der Gewohnheit jene Last erträglich mache. Wer nicht durch den unteren Platz über das Ungenügende seiner Leistungen belehrt wird, braucht deshalb noch nicht in Unkenntnis darüber zu bleiben. Gibt es doch andere und bessere Formen, solche Einsicht zu erwecken und zu erhalten.

Es mag einer vielleicht unbewufsten Einwirkung der gegen die Rangordnung sprechenden Gründe zuzuschreiben sein, dafs das früher in vielen Schulen eingeführte sog. Certieren, dieses gefährliche Spiel eines stündlichen Platzwechsels für richtige und falsche Antworten — pädagogische Ignoranz im Bunde mit verkehrtem Übereifer treibt es auch jetzt noch

hie und da — mehr und mehr in Mifskredit gekommen ist. Vielleicht hat man sich, es aufzugeben, auch bestimmen lassen durch die Erwägung, dafs eine solche chronische Revolution, die die Gemüter erst in heftige Aufregung versetzt, um dann freilich meist dem Gesetze der Abstumpfung zu erliegen, der volle Gegensatz ist von dem, was ein erfolgreicher Unterricht zur ersten Voraussetzung hat, nämlich von Ruhe und Sammlung.

Zu dem, was gegen die Rangordnung in der Schule spricht, kommt endlich noch ein Punkt, der den Verzicht auf diese Mafsregel uns geradezu zu einer Notwendigkeit zu machen scheint. Hebt man das »Unten« und das »Oben« in der Schule in dem gebräuchlichen Sinne dieser Worte auf, dann kann man sich bei dem Setzen der Schüler, die, wie das aus dem Begriffe der Schulordnung folgt, selbstverständlich feste, vom Lehrer ihnen angewiesene Plätze haben müssen, durch ganz andere Gesichtspunkte leiten lassen. Sie liegen nahe genug, um nicht von selbst ins Auge zu springen, und sind daher wohl immer auch da, wo die Lokation bestand, wenn freilich auch mit Durchbrechung der strengen Rangordnung, nicht ganz aufser Rücksicht geblieben. So, wenn man die Kurzsichtigen und Schwerhörigen, die zur Unaufmerksamkeit Geneigten und der Anregung besonders Bedürftigen in die Nähe des Lehrers bringt, wenn man besonders Lebhafte und zu Störungen Aufgelegte voneinander trennt und ihnen ruhige Nachbarn gibt, wenn man die Kleinen auf die vorderen, niedrigeren und die Grofsen auf die hinteren, höheren Bänke setzt und so die Übersichtlichkeit der Klasse vermehrt.

3. Entbehrlichkeit der Rangordnung überall da, wo beim Unterricht mit der Kultur des unmittelbaren Interesses Ernst gemacht wird. Wer im Interesse der natürlich auch von uns gebührend geschätzten Leistungen der Schüler den Bruch mit einer Mafsregel, die durch Alter und weite Verbreitung geheiligt ist und erwiesenermafsen den intellektuellen Gewinn der Schularbeit fördern kann, zu wagen Bedenken trägt, weil er ohne ein solches Reizmittel geringere Erfolge seiner Arbeit fürchtet, dem möchten wir, weil sein Bedenken einen Mangel in seinem didaktischen Wissen und Können vermuten läfst, etwas anderes vorher zu tun empfehlen. Das ist ein gründliches Studium der Lehre vom unmittelbaren Interesse, diesem Geisteszustand, der, auf dem von der Psychologie vorgezeichneten Wege erweckt und unausgesetzt gepflegt, nicht nur bei den von Haus aus lerneifrigen Schülern, sondern allmählich auch bei den des Lerneifers noch entbehrenden als eine Geistesmacht sich erweist, mit deren Hilfe er sicherer zum Ziele kommt, als bei der vielleicht noch dazu forcierten Anwendung eines so äufserlichen Reizmittels, dessen Benutzung oft genug Schaden gebracht hat und gerade in unserer auf den äufseren Erfolg so ungebührlichen Wert legenden Zeit immer noch bringen kann. Wer sich in solches Studium gründlich vertieft hat, wird nicht nur die Gefährlichkeit alles dessen, wodurch im Lehr- und Lerngeschäft an die Stelle der idealen Mächte, die guter Unterricht wachrufen kann und soll, egoistische Motive gestellt werden, erkennen, sondern wird auch den lohnenden Versuch zu machen sich gedrungen fühlen, ob er nicht durch die Pflege jener Mächte Resultate erzielt, die wertvoller und dauernder sind, als das mit Hilfe von äufseren Druckmitteln dem Schüler beigebrachte blofse Wissen. (S. Art. Interesse.)

Literatur: Flashar, Rangordnung in Schmids Encyklopädie. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. S. 145. — E. Ackermann, Pädagogische Fragen. Erste Reihe. 2. Aufl. S. 135 ff.

Eisenach. Ackermann.

Rasen

Diese ältere Bezeichnung ist heute durchweg aufgegeben worden. Der Begriff deckt sich im wesentlichen mit dem Begriff der Tobsucht in der heutigen Psychiatrie. Vergl. den Artikel »Tobsucht«.

Berlin. Ziehen.

Wolfgang Ratke (Ratichius)

1. Lebensplan. 2. Lebensgang. a) Bildungsgang. Aufenthalt in Amsterdam und Weimar. b) Der Gießener und Jenaer Bericht. Versuch in Augsburg. c) Versuch in Cöthen. d) Versuch in Magdeburg. e) Einfluſs auf die Weimarische Schulordnung. Begegnung mit Oxenstierna. Tod. 3. Lehrkunst.

1. Lebensplan. Nach dem »Memorial, das Ratke zu Frankfurt auf dem Wahltag, Anno 1612 den 7. Mai dem teutschen Reich übergeben« hat, und der Erläuterung dazu »zur Verhütung aller widerwärtigen Miſsdeutungen« vom 8. März 1613 versprach er:

1. eine viel bessere und leichtere Methode aufzuzeigen, um alt und jung Ebräisch, Griechisch, Lateinisch und andere Sprachen mehr zu lehren;

2. mit Hilfe von Fachgelehrten für alle Wissenschaften mit der heiligen Schrift übereinstimmende, sich nicht widersprechende Lehrbücher in deutscher Sprache auszuarbeiten, und deutsche Schulen einzurichten als Vorbereitungsanstalten für die Gelehrtenschulen, in denen jedermann zuerst Ebräisch und Griechisch lernen sollte, um die heilige Schrift rein uud unverfälscht lesen zu können. Das Latein als Gelehrtensprache und Vermittlerin aller Wissenschaft sollte aufhören, alle Wissenschaften sollten in deutscher Sprache gelehrt werden und Latein nur von denen gelernt werden, die es brauchen (Juristen), Kaufleuten seien lebende Sprachen, z. B. Arabisch zu empfehlen. Dadurch werde sich

3. im ganzen Reiche die »Lutherische Sprache« und die »uralte katholische und apostolische Lehre (d. i. die Lutherische)« durchsetzen; ein deutsches, Gottes Wort konformes Corpus Juris werde alle Ungerechtigkeit und Ungleichmäſsigkeit beseitigen, die Rechtsgelehrten könnten in deutscher Sprache sehr wohl erkennen, was Recht ist, und auch die Ärzte würden »den Leib wohl auf gut Deutsch kuriren und versorgen«.

Zunächst muſste sich Ratke auf den dringenden Rat seiner gelehrten Freunde und fürstlichen Gönner auf den ersten Punkt beschränken: auf seine neue Lehrkunst. Er ist aber auch der erste, der nachgewiesen hat, daſs es eine besondere Lehrkunst gibt, und die Erfolge seiner neuen Lehrkunst waren unzweifelhaft; vielseitige, ja begeisterte Zustimmung ward ihr zu teil. Auch die Forderung, in der Schule zu Anfang einige Jahre nur Deutsch zu lehren, war nicht erfolglos, wie auſser der Cöthener die Weimarische Schulordnung vom Jahre 1619 und die Hessische vom Jahre 1618 beweisen. Aber der Plan, alle weltliche Wissenschaft mit der heiligen Schrift in Übereinstimmung zu bringen und sie in kurzgefaſsten, systematischen Lehrbüchern festzulegen — also eine Erneuerung der Scholastik auf evangelischer Grundlage — ist der Stein des Sisyphus gewesen, den zu wälzen er unendliche Kraft vergeblich aufgewendet hat. Das Hochdeutsch hat sich erst später als Schriftsprache und noch viel später als Gelehrtensprache durchgesetzt; eine »einträchtige Regierung« hat uns erst das Jahr 1870/71 gebracht, die Einführung des »einträchtigen deutschen Rechtes« ist dazu gekommen: von der einträchtigen Religion aber sind auch wir noch weiter als je entfernt.

Ratke hatte in der Tat »allzu Groſses geplant und mehr versprochen, als er wirklich ausführen konnte, auch teils durch die Ungunst der Zeit, teils durch eigene Schuld nur wenig erreicht; aber die Nachwelt war ungerecht gegen ihn, wenn sie mehr auf seine Schwächen und Fehler achtete als auf seine Tätigkeit, uneingedenk des Wortes: »in magnis et voluisse sat est« (Goldhagen).

2. Lebensgang. a) Wolfgang Ratke (Radtke, Rateke, Ratcke, latinisiert Ratichius — »Ratich ist eine scheuſsliche Verstümmelung der Latinisierung«. Paulsen —) ist am 18. Oktober 1571 zu Wilster in Holstein geboren. Er besuchte das Johanneum zu Hamburg und studierte bis gegen das Ende des Jahrhunderts in Rostock Theologie. Dort ist er der eifrige Lutheraner geworden, der »der reinen lutherischen Kirche von Herzen je und alle Wege zugethan«, der »den Calvinischen Greueln niemals beigepflichtet« und der selbst, als der tolerante Fürst Ludwig zu Cöthen mit freigebiger Hand und eigenem Eifer anfing, den Lebensplan Ratkes zu verwirklichen, »ungern sah, daſs das löbliche Werk von den Calvinisten sollte aufkommen, weil sie nachmals deswegen bei anderen sich rühmen

oder ihn selbst als ihrer Ketzerei Genossen ausschreien möchten.«

Da ihm das Sprechen schwer fiel, mufste er auf den geistlichen Beruf verzichten, aber dafs er in seinem ganzen Leben »einig und allein die Ehre Gottes und seiner christlichen Kirche nützlichen Erbauung« gesucht hat, haben ihm selbst seine Feinde bezeugt. Denn den Schulen und der Schulwissenschaft ein wahrhaft christliches, mit Gottes Wort vollkommen übereinstimmendes und deutsches Gepräge zu geben, ist bis zu seinem Tode sein unverrückbares, eigentliches Ziel gewesen. Nur ungern beschränkte er sich zeitweilig blofs auf die Verbesserung der Methode.

Die Zeit von 1600—1603 verbrachte er, mit Sprachstudien beschäftigt, in seiner Heimat. Dort hat sich sein Nachdenken auf die Methode, Sprachen zu lehren, gerichtet. Er fand, »dafs man die Sprachen den Kindern von vornherein durchs Gehör und Gesicht geben solle, dafs die Kinder mit dem Gesichte dem vom Lehrer Vorgesprochenen so lange folgen und stillschweigen müssen, bis sie durchs Gehör die Aussprache der Wörter recht fassen, darauf solche auch recht formieren und aussprechen lernen.« Er fügt seinem Namen, da er keinen akademischen Grad erworben hat, immer die Bezeichnung »Didacticus« bei, und von ihm und seinen Freunden wird seine Didaktik als ein »ihm von Gott hochvertrautes und anbefohlenes Werk, das er durchzuführen berufen sei,« angesehen. Wie Pestalozzi schwebte ihm das Ganze seines Planes vor, wie dieser »wäre er in die hintersten Klüfte der Berge gegangen, um sich seinem Ziele zu nähern.« Von Praktikern liefs er sich wohl auch zeitweilig von seinem enthusiastischen Ziele abdrängen, aber eben nur zeitweilig. Zu pädagogischen Studien angeregt wurde er nach seiner eigenen Aussage durch Nic. Frischlini De ratione instituendi puerum (Kissingen 1584), entnommen hat er dieser Schrift jedoch nichts, ebensowenig dürfte er Bacons Schriften gekannt haben. Von 1603 bis 1610 hat er in Amsterdam als Privatlehrer seine Methode erprobt, auch Ebräisch, Chaldäisch und Arabisch gelernt. In dem testimonium viate et religionis, das ihm die Geistlichen in Amsterdam 1610 ausgestellt haben, heifst es dann, dafs er »zu seinem christlichen Vornehmen höherer Potentaten und Magistraten Hilfe und Beförderung von nöthen« habe. Er liefs sich in Frankfurt a. M. nieder, verhandelte über seinen Plan, den wir bereits kennen, mit dem Rate von Frankfurt, mit dem Prinzen Moritz von Oranien und den Pfalzgrafen Wolfgang Wilhelm von Neuburg, mit dessen Unterstützung er schon Mitarbeiter für die zu bearbeitenden Lehrbücher annahm, und er selbst arbeitete fleifsig in der Zuversicht, »dafs Gott und die Wahrheit auf seiner Seite« sei, obwohl er bereits »die Gelehrten seinem Plane zuwider und auch gar neidisch« fand. Auf Rat des gelehrten Theologen Lippe übergab er dem in Frankfurt zur Kaiserwahl versammelten Reichstage das seinen Plan in kurzen Worten darlegende Memorial, für das sich namentlich der Herzog Ernst der Jüngere von Sachsen-Weimar und der Landgraf Ludwig von Hessen interessierten. Auf Lippes Empfehlung »erzeigten ihm auch die Professoren der Universität Giefsen grofse Freundschaft, und wurden fast mit ihm eins.« Der Theolog Christoph Helwig erbot sich, mit allem Vermögen zu helfen und treulich Beistand zu leisten. Lippe veranlafste ferner Ratke, nach Weimar zu reisen zur verwitweten Herzogin Dorothea Maria, der acht Söhne die Sorge für Erziehung und Unterricht recht nahe legten, und die, wie ihre Schwester, die spätere Gräfin Anna Sophie von Schwarzburg, und ihr Bruder, der Fürst Ludwig von Anhalt, sich bald für Ratkes Ideen lebhaft erwärmten, zu deren Verwirklichung sie nicht nur grofse Geldopfer brachten, sondern für die sie sich auch, wie viele hochangesehene Gelehrte, persönlich in einer Weise bemüht haben, die es unbegreiflich erscheinen liefse, wie man Ratke kurzweg als Charlatan bezeichnen und sein Werk bis in die neuere Zeit so geringschätzig beurteilen konnte, wenn man nicht wüfste, dafs geniale Menschen regelmäfsig auch Schwächen haben, die von ihrem gebornen Feinde, der Mittelmäfsigkeit, alsbald erspäht und ausgebreitet werden, die nachträglich auch immer findet, dafs es eigentlich ja weiter nichts sei, ein Ei auf die Spitze zu stellen! Die Herzogin von Weimar befragte Ratke um sein Urteil über die zeither befolgte Methode beim Unterrichte ihrer Söhne.

Es begann, sehr unhöfisch, mit den Worten: »nach seiner Ansicht hätten die praeceptores bisher an dieser institution das Brot nicht verdient, sie wäre eine rechte carnificina gewesen.« Kein Wunder, dafs der Hofprediger Lang, der die Oberleitung hatte und den Ratke obendrein mit einem Besuche »anfänglich übergangen« hatte, bald »ein bitteres Scriptum« gegen ihn losliefs. Die Herzogin und ihre Schwester aber nahmen bei Ratke Unterricht im Lateinischen und Ebräischen, wie auch andere fürstliche und hochgestellte Personen, mit solchem Erfolge, dafs er die fürstlichen Schwestern dauernd für seine Sache gewann. Anna Sophia namentlich ist allezeit wie eine Mutter für ihn besorgt gewesen und nie an ihm irre geworden. Zuletzt gewann sie noch ihren Neffen, den Herzog Ernst den Frommen von Gotha für Ratkes Ideen.

b) Die Herzogin Dorothea hatte von Professoren der Universitäten Giefsen und Jena Gutachten über Ratkes Plan eingefordert, die sehr günstig ausfielen, und obwohl Ratke »wegen unzeitig verworfener Händel« Weimar verlassen mufste, so traten im Oktober 1613 die Giefsener Professoren Helwig (Theolog) und Junge (Philosoph) mit einem »Kurzen Bericht über die Lehrkunst Ratkes« in die Öffentlichkeit; vier Wochen später die Jenaer Professoren Grauer (Theolog), Brendel (Mediziner), Walther (Philolog) und Wolf (Physiker). Der Jenaer Bericht beschränkte sich auf die Anleitung, Sprachen leichter zu erlernen, der Giefsener fügte Künste und Wissenschaften hinzu. Eine Reihe gelehrter Einwände wiesen die Jenaer Professoren in einem zweiten Drucke gründlich und nachdrücklich zurück, auch die Giefsener liefsen 1614 einen kurzen aber eindringlichen »Nachbericht« folgen. Die Professoren Junge und Helwig gaben ihre Ämter auf und widmeten sich ganz der Ausarbeitung didaktischer Lehrbücher und Hilfsbücher in Ratkes Sinne. Helwig bearbeitete die hebräische und verwandte Sprachen, Junge Mathematik, Physik, Astronomie, Dialektik und Rhetorik. Am liebsten hätte Ratke die Schulen im lutherischen Kursachsen »in viererlei Sprachen, Deutsch, Hebräisch, Griechisch und Lateinisch« eröffnet; aber er hatte dort am Oberhofprediger Hoë einen entschiedenen Gegner, und so nahm er eine Berufung nach Augsburg an, »um an etlichen evangelischen Bürgerkindern eine Probe zu leisten in lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache.« Die Form der Einladung liefs ihn glauben, es handle sich um die Einführung seiner Methode in die öffentlichen Schulen. Es war aber nur eine Privatvereinigung, die auf ihre Kosten den Versuch machen wollte, der zunächst über Erwarten an Kindern und Erwachsenen gelang, so dafs sich unter anderen der alte, berühmte Hellenist Höschel, Rektor von St. Anna, für die Mitarbeit begeisterte. Helwig und Junge waren Ratke nach Augsburg gefolgt. Sie hatten sich, wie alle späteren Mitarbeiter, schriftlich verpflichtet, ohne des Ratke Bewilligung erstlich nichts von seiner Lehrkunst einzuführen, zweitens nichts davon in Druck zu geben, letzlich keinem den modum in specie zu offenbaren«.*) Der in seinen einflufsreichsten Gliedern römisch-katholische Rat von Augsburg liefs sich natürlich nicht bewegen, Ratke die Stadtschulen zu öffnen; die Privatleute aber, obwohl sie »die ziemlichen Unkosten nicht reuten«, hielten dafür, »solchs Werk fürder zu treiben, stehe vornehmlich der Obrigkeit zu«. Helwig und Junge aber suchten die Fessel, nichts ohne Ratkes Erlaubnis drucken lassen

*) Als Grund dieser Geheimhaltung, die man Ratke besonders zum Vorwurfe machte, gibt Helwig an: »Man müsse verhüten, dafs das Werk nicht Jesuiten, Calvinisten oder andern Fanatikern in die Hände falle, die es zum Verderben der Jugend und zum Schaden der lutherischen Lehre benutzen würden. Auch lasse sich die Methode schriftlich nicht befriedigend darstellen.« Ratke antwortete deshalb auf schriftliche Anfragen entweder nicht (wie es unter anderen Comenius erging, dem Ratke obendrein auch als Nichtlutheraner mifstraute), oder er antwortete: »Seine Didactica bestehe vornehmlich in praxi et viva voce, man möge kommen, da wolle er sie in 8—10 Tagen ganz und gar vertrauter Weise entdecken.« Die Geheimhaltung war seinerzeit übrigens allgemeine Gelehrtensitte. Auch Helwig verpflichtete nach seiner Trennung von Ratke jeden, dem er die Methode offenbarte, endlich zur Geheimhaltung, und nach seinem Tode wurde sein Nachfolger in der Professur in Giefsen »zur Kontinuierung der (Ratkeschen) Didaktika« verpflichtet, immer ein oder zwei Stipendiaten darin zu üben, damit für alle Zeiten durch »tüchtige ingenia das arcanum litterarium bei der Universität Giefsen gleich als ein sanctum depositum konserviert, propagiert und perpetuiert werden könne.«

zu dürfen, vergeblich zu lockern, es »fielen allerhand scharfe heftige Reden zwischen beiden Parteien«, und sie verliefsen schliefslich Augsburg und nahmen die für die Lehrart gefertigten Arbeiten mit. »Ratkes Sache steht für sich und ist an ihr selbst probiert und gut«, schreibt Helwig, aber er beklagt »seine Beifsigkeit gegen jedermann, gegen alle Theologen, deren ihm nicht einer gut ist.« Er hat sich nicht länger an sein Versprechen der Geheimhaltung für gebunden erachtet und mit grofsem Erfolge in Giefsen nach Ratkes Methode Hebräisch gelehrt. Junge ging andere Bahnen, studierte 1616 noch Medizin und war bald ein Hauptvorkämpfer der neuen naturwissenschaftlichen Richtung, die der scholastischen Anschauung Ratkes gerade entgegengesetzt war, die mit dem zwar auch von Ratke, aber in einem völlig anderen Sinne gebrauchten »per inductionem et experimentum omnia« eine neue Weltanschauung anbahnte. Später als Rektor des Johanneums denkt Junge nicht entfernt daran, das Deutsche zur Unterrichtssprache zu machen oder nach Ratkes Methode Latein zu lehren. Und doch gab er seiner Zeit seine Professur auf, um auf eigene Kosten ein fleifsiger Mitarbeiter in Verfertigung des Werkes zu sein, und unter seinen Handschriften ist auch eine unter dem Titel De methodo Ratichii verzeichnet, die aber noch nicht wieder aufgefunden wurde.

c) In den Jahren 1615—18 finden wir Ratke in Ulm, Weimar, Erfurt, Waldeck, Cassel, Pyrmont, Frankfurt und Basel für sein Werk ohne entscheidenden Erfolg bemüht. Am 16. April 1618 traf er in Cöthen ein, wo ihn Fürst Ludwig, der eigentliche Gründer und das Haupt der fruchtbringenden Gesellschaft, der Bruder der Anna Sophia von Schwarzburg und der inzwischen verstorbenen Herzogin von Weimar, in Verbindung mit dem Herzoge Ernst von Weimar die Mittel gewährte, seine Lehrmethode in vollem Umfange in einer öffentlichen Schule ins Werk zu setzen und die inzwischen ausgearbeiteten Lehrbücher sauber und splendid drucken zu lassen. Die Cöthener Schule durfte Ratke nach seinem Plane einrichten, und mit siebzehn namhaften Gelehrten, meist Universitätsprofessoren, wurden Verträge abgeschlossen, in denen sie versprachen, »sich zur Beförderung der Didaktik gut und freiwillig gebrauchen zu lassen«.

In der eigens eingerichteten Cöthener Druckerei sind 1619—21 eine grofse Anzahl von Schulbüchern, viele nur von dem Umfange von 2 Bogen, gedruckt worden. Sie sind nach Schrift (Cicero mit viel Durchschufs für den eigentlichen Text), Papier und Ausstattung musterhaft, kaum je von Schulbüchern in dieser Beziehung erreicht worden. Das Titelblatt, zierlich in Kupfer gestochen, stellt ein prächtiges Renaissancefenster dar, im Friese mit der Devise: Ratio vicit. Vetustas cessit. An der Basis mit dem Bilde des Herkules, der den Antäus bezwingt. Die Titel stehen in Druckschrift in der Fensteröffnung.

Nach dem am 11. Juni 1619 mit Ratke abgeschlossenen Rezepte sollen 1. fünf Sprachen gelehrt werden: Die deutsche in der Stadt für Knaben und Mägdlein, die hebräische für Studenten und andere, die sich angeben, die griechische für Knaben und Studenten, und die lateinische für Knaben und Studenten. 2. Betreffend die Realia soll anfangs die Metaphysik und Logik täglich eine Stunde für Präzeptoren und Fremde gelesen werden nebst Disputationen, die Rhetorik wöchentlich in drei Stunden nebst Deklamationen. Später sollen auch juristische und andere praktische Disziplinen sich anschliefsen. 3. Die Inspektion und Regiment über Gehilfen und Studenten wird zwei fürstlichen Räten und zwei Professoren übertragen. 4. Die Aufsicht über die Knaben und die Lehrer in der Stadt soll der Superintendent Streso mit zwei Ratsmitgliedern und zwei Bürgern führen. Die Oberaufsicht hat Ratke und der Fürst.

Aus den 181 Knaben wurden drei deutsche Klassen gebildet mit 83, 44 und 24 Knaben, aufserdem eine griechische mit 6 und eine lateinische mit 24 Knaben; aus den 131 Mädchen ebenfalls drei deutsche Klassen mit 91, 20 und 20 Mädchen.

Einen so komplizierten Organismus auf einmal aufzurichten, und, was die deutsche Schule betrifft, mit den vorhandenen, sehr ungenügenden, am Alten hängenden Lehrkräften in ein völlig neues Geleise zu bringen, wäre wohl auch einem ruhigeren

Manne, wie Ratke schwerlich geglückt! Zunächst lehnte aber der calvinistische Superintendent Streso es ab, mit dem lutherischen Ratke »homini heterodoxo«, unterzuordnen, und beschwerte sich, dafs das eingeführte »Lesebüchlein« die Jugend Cöthens zum Luthertume zurückzuführen suche, denn es enthalte die 10 Gebote »nach der zerstümmelten Abteilung Luthers«. — Es enthielt aber voran auch »das Gesetz Gottes nach 2. Mose 20 ff.« — Der Fürst mufste Streso von der Aufsicht entbinden.

Der erste Bericht der Inspektoren an den Fürsten über die neue Ordnung lautete, wie zu erwarten war, ungünstig. Insbesondere beklagten sie die Einrichtungen der »Quickstunden«. Zwischen den beiden Vormittagsstunden lag nämlich je eine volle Zwischenstunde, in der jedoch die Inspektoren die Aufsicht führen sollten, da nach Ratkes Lehrart Lehrer und Schüler in den Stunden sehr angestrengt werden. Anstatt »sich ihres Amtes zu erinnern«, liefsen die Inspektoren die Schüler die Zwischenstunden »mit allerhand Üppigkeit auf der Gasse zubringen und den Bürgern etlichermafsen unbequem werden«. Ferner griffen die Geistlichen Ratke auch auf der Kanzel an, und der im Bade weilende Fürst mufste es ihnen ernstlich verweisen. Aber auch den heftigen Ratke ermahnte er, »sich in etlichen Sachen zur Anmutigkeit zu bequemen, und hinfüro alle ungleichen Reden, so ohnehin wider die Hof- und andere gute Ordnung laufen, abzuwenden«. Auf den Gebrauch des Heidelberger Katechismus in den oberen Klassen, den der Fürst auf Verlangen seines Superintendenten von Ratke verlangte, ging dieser nicht ein, antwortete vielmehr in sehr erregter und nicht eben ehrerbietiger Weise. Weiterer Schriftwechsel, von Ratkes Seite mit vermehrter, ganz ungebührlicher Schärfe geführt, endete mit der Gefangensetzung Ratkes am 5. Oktober 1619, da Ratke gedroht hatte, von Cöthen wegzugehen, und da er sich auch entschieden weigerte, seine Methode vollständig mitzuteilen. Fürst Ludwig und Herzog Ernst, die grofse Aufwendungen für die Durchführung der Ratkeschen Lehrart gemacht hatten — Herzog Ernst hat allein 9774 Taler nach Cöthen gesandt —, wollten Ratke zur Einhaltung des Vertrages zwingen, während Ratke behauptete, »die Didaktik wäre sein und nicht Fürst Ludwigs, er wolle sie fortsetzen, wo er wolle, und er wolle sie nicht Leuten, die sie ihm heimlicher- und tückischerweise ablernen wollten, mitteilen (Professor Walther war gemeint)«. Im Verlaufe der Untersuchung ward er nur immer heftiger und unvorsichtiger. Er beschuldigte den Fürsten Ludwig, dafs er ihn vergewaltige, warnte ihn, sich mit der Didaktika nicht zu weit zu verlaufen, sie liefse sich mit unsauberen Händen nicht traktieren, so dafs ein von den Fürsten eingeholtes Rechtsgutachten zu dem Schlusse kam, die Strafe könne »auch wohl ad mortem extendiret werden«, doch würde es sich empfehlen, sie auf 10—15—20 Jahre Gefängnis zu mildern. So wird man die Fürsten nicht der Härte zeihen können, wenn schliefslich Ratke nur genötigt wurde, am 11. Juni einen Revers zu unterschreiben, in dem er bekannte: »dafs er ein mehreres gelobet und versprochen, als er verstanden und ins Werk richten können, ja dafs er Arbeiten seiner Mitarbeiter zu seiner Lehrart an anderen Orten für seine Arbeit ausgegeben«. Offenbar ist es unbillig, auf Grund dieses Reverses Ratke einen Betrüger zu schelten. Der reizbare Mann hätte nach achtmonatlicher Gefangenschaft und den Preis seiner Freiheit wohl noch Ärgeres unterzeichnet! Am empfindlichsten war es ihm, dafs er seine Bibliothek als Pfand für eine Schuld von 493 Talern und alle seine Papiere zurücklassen mufste.

Ratke selbst und die Gräfin Anna Sophie von Schwarzburg schoben die Schuld, dafs er in Cöthen mit seiner Didaktika nicht fortkommen konnte, nur auf die Verschiedenheit der Konfession. Sicher tut man ihm unrecht, wenn man diesen Grund gar nicht gelten lassen will, weil er ja auch in dem streng lutherischen Magdeburg gescheitert sei. Doch ist nicht zu leugnen, dafs die Schuld auch an seiner Heftigkeit und Taktlosigkeit im Verkehr mit dem Fürsten lag, an seinem Mifstrauen gegen einzelne Mitarbeiter, vor allem aber an seinem unpraktischen Idealismus, dafs er glaubte, mit Lehrern, die im alten Schlendrian grau geworden waren, seine neue, gewandte und konsequente Lehrer voraussetzende Methode mit einem Schlage in einem grofsen Schulorganismus mustergültig

durchführen zu können, der nicht nur eine Elementarschule, sondern auch eine höhere Schule umfaſste, und daſs er nebenbei auch noch die Ausarbeitung und den Druck zahlreicher Lehrbücher überwachen und die Unterweisung der Lehrer in der Methode zu bewältigen auf sich genommen hatte. Fürst Ludwig wuſste übrigens die Sache von der Person zu trennen. Er hielt im wesentlichen die Schulreform Ratkes in Cöthen aufrecht, wie die »fernere Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart« vom 22. November 1619 beweist. Auch später will er durchaus nicht, »daſs der Lehrart böser Ruf gemacht werde, er habe sie in der Schule so viel eingeführt, als sich tun lies, welches ohne Frucht nicht abgegangen«.

d) Noch einmal schien es, als ob es Ratke gelingen sollte, seine Ideale zu verwirklichen. Die streng lutherische Stadt Magdeburg nahm ihn und seine Mitarbeiter in Schutz und Schirm, und gab ihm »Freiheit und Autorität, nach seinem Methodo die liebe christliche Jugend zu informieren, und so viel möglich, das gute Werk nach seiner Disposition und allen Eingriff in vollen Schwung zu bringen, auch die Druckerei ungehindert zu gebrauchen«. Ein Ausschreiben des Rates an die Bürgerschaft im Juli 1621 »empfiehlt das Unternehmen und hebt besonders hervor, daſs zeither die Schulen ein heidnisches Unwesen beherrsche, das Ratke, ohne Zweifel aus Gottes Beruf, brechen werde, denn er habe aus dem geoffentbarten Worte Gottes eine solche Harmoniam, beide im Licht der Gnaden und der Natur erfunden, wodurch der lieben Jugend sowohl in rebus als auch in linguis mit geringeren Kosten und weniger Zeitverspiltung gar reichlich mitgeteilt werden könne«. Daſs der Anfang in der Muttersprache gemacht werde, wird besonders hervorgehoben. Das Ausschreiben wurde samt der Konzession 1621 gedruckt unter Beifügung der Berichte der Gieſsner und Jenaer Professoren und einer wohlmeinenden Erinnerung des Syndikus Werdenhagen, der den »bis anhero fast in ein Labyrinth gerathnen Didaktiker« warm in Schutz nimmt, »durch dessen Person Gott, wie es augenscheinlich zu sehen, das Werk will fortgepflanzt haben«. Nun waren aber gerade Werdenhagen und seine Freunde, insbesondere die Theologen Cramer und Probst in eine heftige theologische Fehde verwickelt, in die Ratke, ohne es zu wollen, hineingezogen wurde. Cramer insbesondere verlangte, daſs die heilige Schrift mehr in den Schulen getrieben werden solle, er empfahl Ratke von der Kanzel, weil er seine ganze Lehrart auf die heilige Schrift gründe. Das war für seine Gegner das Signal, Ratke anzugreifen und ihm in jeder Weise entgegenzuwirken. Insbesondere schlug sich auch der Rektor Evenius in Halle, den Ratke bisher für einen Freund gehalten, auf die Seite der Gegner. Er hatte früher die Fundamente der Ratkeschen Methode als certissima ac firmissima bezeichnet, sie auch in Schulprogrammen und Schulplänen, soweit er sie kannte, vertreten und benutzt. Jetzt wollte er Rektor in Magdeburg werden, legte einen Schulplan vor, von dem Ratke sagte, »wenn ich das Meinige davon nehme, behält er nichts,« aber er hielt es für klüger, Ratke zu verleugnen und seine Berufung an die Bedingung zu knüpfen, daſs der Rat die »widerwärtigen Didactici samt ihrem Anhange« entferne. Da Evenius im Juni 1622 Rektor wurde, so muſste Ratke weichen, denn den Gegnern, insbesondere Evenius, war kein Mittel zu gemein, Ratke zu verdrängen. Evenius veröffentlichte nämlich den Revers, den Ratke in Cöthen zu unterzeichnen gezwungen worden war, obwohl ihn Fürst Ludwig den Gegnern Ratkes nur unter dem ausdrücklichen Vorbehalte »enger und guter Verschwiegenheit« mitgeteilt hatte, und er denunzierte auch Ratke in Cöthen wegen Verletzung des Reverses. Es waren nämlich bei einer heftigen mündlichen Verhandlung zwischen den Gegnern und Freunden Ratkes im Rathause zu Magdeburg, als perfiderweise von den Gegnern der Revers erwähnt wurde, Ratke die Worte entschlüpft: »man wüſste, wie unchristlich man mit ihm in Cöthen umgegangen wäre,« während er doch im Reverse versprochen hatte, von den Fürsten, deren Räten usw. nichts denn Liebes und Gutes zu reden, schreiben usw. Als Evenius erfuhr, daſs seine Anzeige die gewünschte Folge haben würde, daſs die Fürsten zu Anhalt und Weimar vom Rate zu Magdeburg wegen der ihnen im Rathause angetanen Beleidigung Genugtuung

fordern würden, bat er, seinen Namen zu verschweigen, »weil er sich mit Ratke nicht gar verwirren möchte«! Da Ratke aber fürchten mufste, vom Rate ausgeliefert zu werden, verliefs er Magdeburg im Herbste 1622 freiwillig.

e) Unermüdet arbeitete er trotzdem an den zur Durchführung seines Planes nötigen Lehrbüchern weiter. Anna Sophia von Schwarzburg unterstützte ihn in jeder Weise, gewann ihm neue Mitarbeiter und bemühte sich nicht vergeblich, ihn mit dem Weimarischen Hofe auszusöhnen, auch von ihrem Bruder, dem Fürsten Ludwig, erwirkte sie die Herausgabe der Bibliothek Ratkes. Über die Konferenzen wegen der Einführung der Ratkeschen Lehrart in den Weimarischen Schulen sind die sehr interessanten Akten noch vorhanden. Schliefslich hat der Generalsuperintendent Kromeyer, der schon 1619 einen Bericht vom neuen Methodo: »Wie es in den Schulen des Weymarischen Fürstenthumbs mit Unterweisung der Jugend gehalten werden soll, allermeist so viel betrifft die deutschen Classen« . . veröffentlicht hatte, ohne Ratkes Namen zu nennen, auf Grund der Verhandlungen mit Ratke 1629 einen »Methodus Scholarum im Fürstenthumb Weymar« herausgegeben, der, wieder ohne Ratke zu nennen, und ohne verschiedene wesentliche Erinnerungen Ratkes zu beachten, doch in der Hauptsache auf Ratkes Ideen fufst, die Kromeyer freilich, was insbesondere die Methode des Lateinunterrichts betrifft, nur halb verstanden hat.*) Ebenfalls auf Veranlassung der Gräfin Anna Sophia interessierte sich der schwedische Kanzler Oxenstierna für Ratke. Er hatte im Januar 1632 eine Unterredung mit ihm und liefs sich noch im März 1634 von den Doktoren Brückner, Ziegler und Meyfart ein ausführliches Gutachten über Ratke erstatten, das, nach einer sehr günstigen Beurteilung der theologischen, die Arbeiten Ratkes zur Lehrkraft erörtert. Nämlich: 1. Intent und Vorhaben Ratkes. 2. Wie es um seine Lehrkunst eigentlich bewandt. 3. Wohin gegen Ihre Exzellenz sein Erbieten sei. Über die Unterredung mit Ratke im Jahre 1632 soll Oxenstierna zehn Jahre später, wie Comenius (Didactica op. omn. II, 4. Amsterdam 1657) berichtet, geäufsert haben: »er habe gefunden, dafs Ratke zwar die Übelstände im Schulwesen gut aufgedeckt habe, aber dafs er unzureichende Heilmittel biete. Er habe den ihm von Ratke überreichten dicken Quartband widerwillig durchgeblättert.« Hält man dagegen aber die Tatsache, dafs Oxenstierna 1634 noch einen ausführlichen Bericht über Ratke verlangt hat, so möchte man fast vermuten, dafs Comenius auf Ratke nicht wohl zu sprechen war, vielleicht weil er ihm auf mehrfache Anfragen über seine Methode nicht geantwortet hatte. Vergl. auch S. 683.

Am 27. April 1635 erlöste der Tod Ratke von einem Leben voll Mühe und Arbeit. In Meyfarts Programma publicum in exequiis Ratichii heifst es: »Unter den Gebeten der Umstehenden, und nachdem er ein Zeichen seines beständigen Glaubens gegeben, gab er seine Seele seinem Schöpfer, Erlöser und Seligmacher zurück. So ruht er entseelt; es ruht sein noch unvollendetes Werk und wartet auf den mit himmlischen Gaben ausgerüsteten Mann, der es vollende.«

3. Lehrart. Über die Lehrart Ratkes sind wir so ziemlich unterrichtet. Zwar die beiden zusammenfassenden Schriften Ratkes über seine Lehrkunst: die 20 Bogen umfassende Darstellung, die er 1616 in Weimar geschrieben hat, und die 1623—24 in Rudolstadt »gethane Entwerfung«, die Ratke wahrscheinlich Oxenstierna vorlegte, und über die sich die Vertrauten nicht genugsam verwundern können (Brief der Anna Sophie an ihren Neffen, den Herzog Johann Ernst), sind noch nicht wieder aufgefunden worden. Wir besitzen aber von seiner Hand aufser zahlreichen noch handschriftlich verhandenen Schulbüchern*) die

*) Wenn Raumer sagt, Kromeyers Methode stimme im ganzen durchaus mit der Ratkes überein, und wenn er durch die wörtliche Mitteilung des Kromeyerschen Verfahrens dem Leser einen richtigen Begriff von der Methode Ratkes und reelles Mitleid mit Lehrern und Schülern einflöfsen will, so ist er völlig im Irrtume: Ratkes Methode ist keineswegs mit der Kromeyers identisch. »Er meint es gut. aber er versteht mich nicht,« urteilt Ratke über Kromeyer.

*) »Die Wortschickungslehre der christlichen Schule, die Wortbedeutungs-, Lesungs-, Schreibungs-, Briefzierungs- und Redezierungslehre sind die reifsten Früchte der deutsch-

»Dreizehn Punkte, auf welchen die Didactica oder Lehrkunst gründlichen beruhet«, dazu kommt ein Bruchstück der »Ungefähren Entwerfung des Prozesses, so der Herr Ratke mit den Knaben in lateinischer Sprache hält«, aus der Magdeburger Zeit, und eine Beschreibung einer Lehrstunde im Griechischen, der Evenius im Auftrage des Rates zu Halle in Cöthen 1618 beiwohnte. Ferner ist 1615 in Halle gegen den Willen Ratkes erschienen: »Desiderata Methodus nova Ratichiana, Linguas compendiose et artificiose discendi. Ab autore ipso amicis communicata«. Ratke hat den Druck mit Recht als corrupte ac depravate bezeichnet, sich aber zu einem von seinem Freunde Rhenius in Leipzig veranstalteten verbesserten Abdrucke (in dem Sammelwerke J. Rhenii Methodus institutionis nova quadruplex. 1617 und 1626) ausdrücklich bekannt und ebenso zu der in demselben Sammelbande enthaltenen Ratichianorum Praxis et Methodi delineatio, sowie zu den Aphorismen und deren ausführlicher Erläuterung in den Artikeln.*)

sprachlichen Studien Ratkes, und die ersten in deutscher Sprache geschriebenen Werke, welche die Erscheinungen und Gesetze der deutschen Sprache in umfassender Weise schulmäfsig behandeln.« Müller IX, 77.

Eine Schrift: De studiorum rectificanda methodo consilium, die zuerst Lindner (in der Einleitung zu seiner Übersetzung der Didactica magna des Comenius) Ratke zuschreibt, und die seitdem öfter zitiert wird, gibt es gar nicht. Lindner nämlich hat eine Angabe des Comenius fälschlich für einen Buchtitel gehalten, Buchtitel aber werden nicht immer auf ihre Realität geprüft.

*) Die Methodus nova scheint von Walther verfafst zu sein, die Aphorismen dürfte Helwig zusammengestellt haben. Ratke legte sie aber auch bei den Weimarischen Verhandlungen 1629 vor, nebst dem, was Helwig früher als Delineatio Didacticae generalis veröffentlicht hat. Es darf aber nicht Wunder nehmen, wenn bei der Art, wie Ratke und seine gelehrten Freunde an dem gemeinschaftlichen Werke arbeiteten, der Anteil des Einzelnen nicht immer sicher festzustellen ist. Gewifs ging die Anregung und die Grundidee von Ratke aus. Die Jenaer Professoren bekennen in ihrem Berichte »gar gern, dafs etliche von ihnen zwar viele Jahre in Schulen gearbeitet, doch die rechte Lehrkunst ... nicht gewufst haben, und es für keine Schande halten, sie jetzt zu lernen.« Übrigens war Ratke sehr eigensinnig und nicht leicht zufrieden zu stellen. Professor Martini klagt: »Es ist mir neben anderen aufgetragen worden, eine und die andere Disciplinam kürzlich auf das Einfältigste zu conscribiren, wie auch geschehen, auch vielfältig darüber konferiert, disputiert und letzlich, wo es bleiben sollte, concludirt, dafs man in Hoffnung gestanden, es solle letzlich dabei verbleiben und er nun seine didacticam darinnen üben, praktizieren und weisen werde. Aber das ist nicht geschehen, sondern hat bald diesen, bald jenen nach unserem Abreisen bekommen, der ihm anderes vorgeschwatzt, da sich denn eine neue Korrektur über der anderen ereignete.«

Ratke geht von einem Satze aus, dessen Aufstellung und Durchführung allein genügt, seinem Namen einen Ehrenplatz in der deutschen Schulgeschichte zu sichern:

»Es ist der rechte Gebrauch und Lauf der Natur, dafs die liebe Jugend zum ersten ihre angeborene Muttersprache recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lerne, damit sie ihre Lehrer in anderen Sprachen künftig desto besser verstehen und begreifen könne, und weil die Künste und Wissenschaften an keine Sprache gebunden sind*), kann eine vollkommene Schule in hochdeutscher Sprache sehr wohl angerichtet werden.« Somit läfst Ratke die Kinder erst mehrere Jahre nur im Deutschen unterrichten, insbesondere auch in der deutschen Sprachlehre. Lesen und Schreiben sind gleichzeitig zu lehren. Zuerst werden die Buchstaben gelehrt durch gleichzeitiges Vorschreiben und Vorsprechen. Nach kurzer Verweilung beim Sillabieren liest der Lehrer dann dem Anfänger einen bekannten Stoff — im Cöthener Lesebüchlein sind es die 10 Gebote — »ganz langsam, gleichsam wie unsicher und halblaut vor, der ihm mit den Augen und mit gespannter Aufmerksamkeit in seinem Buche genau folgt.« Durch dieses halblaute, silbenweise Vorlesen kommt der Schüler über jede Schwierigkeit leicht hinweg. »Er liest nach, und jede Ungenauigkeit wird ihm zunächst

*) »Es ist die lautere Wahrheit, dafs alle Künste und Wissenschaften, als Vernunftkunst, Sitten- und Regierkunst, Mafs-, Wesen-, Naturkundigung, Arznei-, Figur-, Gewicht-, Stern-, Bau-, Befestkunst, oder wie sie Namen haben mögen, viel leichter, bequemer, richtiger, vollkömmlicher, und ausführlicher in deutscher Sprache können gelehrt und fortgepflanzt werden, als jemals in griechischer, lateinischer oder arabischer Sprache geschehen ist.« Giefsener Bericht. In gleicher Weise bedient sich Ratke in seinen Lehrbüchern anstatt der fremden termini technici, insbesondere auch in der Grammatik, deutscher Ausdrücke.

durch kurzes Anhalten, dann durch wiederholtes richtiges Vorsagen bemerklich gemacht. Jede Wiederholung in Abwesenheit des Lehrers ist untersagt: »vom Munde des Lehrers allein hängt der Schüler ab, bis er sicher ist«. Evenius berichtet von Cöthen: »Die Anfänger, nachdem sie die Buchstaben kennen, lernen also bald lesen ohne Buchstabieren, und dasselbe so geschwind und mit solcher Lust, dafs man sie deswegen nicht schmeifsen braucht, sondern sie selbst sich treiben und mit höchster Begierde alles tun.«*)

Die Methode, das Latein zu lehren, war folgende. Es ist von einem Autor auszugehen, dessen Sprache rein und fliefsend, dessen Inhalt angenehm und vergnüglich ist. In Ermangelung eines geeigneten prosaischen Schriftstellers beginnt Ratke mit den Komödien des Terenz. Er sagt aber ausdrücklich, man könne auch einen anderen Autor nehmen, wenn er sich nur zum Sprechen für die Jugend eigne. Dem Lehrer mufs er so bekannt als nur immer möglich sein. Die Prosodie ist nur durch den genauen und öfteren Vortrag des Lehrers zu erlernen, weswegen der Schüler den lateinischen Terenz anfangs nicht für sich lesen darf. Der Lehrer macht »den Knaben, die ihre deutsche Muttersprache nicht allein bereits fertig lesen und orthographisch schreiben können, sondern die auch die deutsche Sprachkunst recht und wohl gelernt haben«, zunächst »den deutschen Terenz gar wohl bekannt«, indem er die sechs Komödien, denen die nötigen Einleitungen und Erklärungen vorausgeschickt werden, (dafs alles mit dem Verstande getrieben werde) so lebendig vorführt, »als wenn man die Komödie stracks agieren wollte, lässet den einen Knaben das Argumentum, den anderen den Prolog fein und gar distinkte daherlesen; die anderen teilen sich in die Personen, so in derselben eingeführt werden, agieren also den ganzen Akt und folgends die ganze Komödie, was in drei Stunden sehr wohl geschehen kann«. Der Lehrer verbessert, »nimmt bisweilen selber eine Person oder hilft ihnen sonst in allem zurecht, damit sie nicht lange sich zu bedenken und zu ängsten haben«. Dann sollen sie zu Hause davon erzählen und das Stück noch einmal durchlesen, »dafs ihnen die Historie um so besser bekannt werde: so hätten sie im Lateinischen desto weniger Mühe«. Ist den Knaben der Autor in deutscher Sprache wohl bekannt gemacht, so wird ihnen nun der lateinische Text »durch fleifsiges Lesen, stetiges Unterreden und durch die Bestätigung mit der Sprachkunst so inkorporiert, dafs sie endlich von einem jeden Worte können Rede und Antwort geben«. 1. Durch fleifsiges Lesen. Der Lehrer liefst zunächst den ersten Akt der Andria in jeder Stunde dreimal, also bei 4 Stunden täglich zwölfmal vor, zweimal explicando, doch nur ad sensum, zum dritten Male tantum legendo ohne Explikation. Am Sonnabende repetiert er das ganze Stück. So werden in 6 Wochen alle 6 Komödien dreizehnmal absolviert, wobei die Knaben nichts Falsches, weder in der Orthographie, wofern anders das Buch recht gedruckt ist, gesehen, noch in der Prosodie, wofern der Dolmetscher anders recht gelesen, gehört: »so können sie auch nichts Falsches gelernt haben«, da es gänzlich verboten ist, den Terenz allein zu lesen, den sie gar nicht mit nach Hause nehmen dürfen. Wollen sie inzwischen etwas lesen, so sollen sie den deutschen Terenz vornehmen. In der siebenten Woche beginnt der Lehrer, auch die Schüler lesen zu lassen, etwaige Mängel »korrigiert er aufs treulichste«. 2. Durch stetiges Unterreden. Von der ersten lateinischen Lektion an hebt der Lehrer »gleichsam obiter, nicht beachtend, ob die Schüler es behalten oder nicht«, einzelne gemeine Wörter oder Formeln hervor, als poëta der Poet, intellegit er versteht, quas fecisset die er gemacht hätte usw. Diese Worte und Formeln wiederholen die Schüler unter sich, indem sie zu Haus gehen. Es ist darauf zu achten, »dafs sie nur, was sie lateinisch aus der Lektion behalten oder sonst vom Lehrmeister gehört haben, »ausreden und vielleicht das Deutsch darauf sagen«; aber sie sollen durchaus nicht deutsch gefafste Gedanken lateinisch geben wollen. Der Lehrer mufs

*) Joh. Christ. Förster, Kurze Nachricht von W. Ratichius. Halle 1782. Das zeither nicht nach Gebühr beachtete Schriftchen enthält den äufserst wertvollen Bericht des Evenius über seinen Besuch in Cöthen. Exemplar in der Königlichen Bibliothek in Berlin. Es verdiente einen Neudruck.

ihnen auch allerhand Phrasen und Formeln, auch aus dem Plautus, fein bekannt machen, muſs freundlich mit ihnen umgehen, darf sie nicht hart anfahren oder gar bestürzt machen, wenn sie schon bisweilen anstoſsen. 3. Durch die Bestätigung mit der Sprachkunst. Jetzt erst beginnt der Lehrer Wort für Wort zu übersetzen. Er nimmt auch das Büchlein mit den Paradigmen der Konjugationen und Deklinationen zur Hand, erklärt, was unter numerus, tempus, modus, persona zu verstehen ist, und liest dann den ersten Tag das Aktivum der ersten Konjugation mit der Übersetzung mehrmals vor, dann das der zweiten usw. Hierauf nimmt er Beispiele aus dem Autor, wie sie sich bieten, doch nur regelmäſsige und zuerst nur solche aus der ersten Konjugation, immer mit der Übersetzung. Dann folgt das Passivum in derselben Weise, dann die Deklinationen. So lernen die Schüler nach und nach die Flexionen, ohne sie je aus dem Gedächtnisse aufzusagen. Sie dürfen die Paradigmen so lange neben dem Texte liegen haben, bis sie sie von selbst entbehren können. Ebenso wird es dann mit der Grammatik gehalten. Wohlgemerkt: der Schüler wird nicht etwa angehalten, die Regeln der Grammatik aus dem Autor zu abstrahieren, sondern die Regeln werden vorgelesen und eingeprägt, und dann erst werden die Beispiele aus dem Texte dazu gegeben. So versteht Ratke das per inductionem et experimenta omnia. Die etymologischen und grammatischen Erklärungen und Übungen laufen immer neben der fortgesetzten Übung im Lesen und Übersetzen her, ohne sie an eine bestimmte Zeit zu binden. Ferner werden nach und nach zwei bis drei verbundene Worte durchkonjugiert, endlich ganze Phrasen aus dem Autor: facio illi iniuriam, facis illi iniuriam usw. Es ist weiter darauf zu achten, daſs der Schüler nun auch den eigentlichen Sinn der Worte lerne, daſs er nach und nach einfache und zusammengesetzte Wörter unterscheide. Für die Präpositionen wird eine Tabelle vorgelegt, und schlieſslich werden auch die Ausnahmen gelernt und die Formen, die im Autor nicht vorkommen (Präterita, Supina usw.), in eine alphabetische Tabelle aller vorkommenden Verben mit eingetragen. Erst wenn der Schüler in der Etymologie ganz sicher ist und auch die wichtigsten Ausnahmen kennt, schreitet man zur Syntax, die nun ohne Mühe begriffen wird.

Ratke ist nicht der Meinung, daſs das Latein aus einem Autor und in kurzer Zeit vollkommen zu erlernen sei. Er sagte zu Evenius, »daſs sein intent nicht wäre, die perfectam latinitatem aus einem autore zu weisen, sondern einem Anfänger an einem Autore authentico also zu binden und denselbigen ihm also vertraut zu machen, daſs er denselben gleichsam in succum et sanguinem convertire, und was vorkomme, daraus geben könne.« Der Schüler werde dann mit Hilfe des Lexikons auch andere Autoren sich leicht aneignen. Wenn er versprochen habe, die Sprachen »in kurzer Zeit leichtlich zu lehren«, so sei das vergleichungsweise zu verstehen, im Verhältnis zu der gewöhnlichen Methode. »Zu ganzer Vollkommenheit zu gelangen, reicht, wie auch in andern Stücken, kaum die ganze Zeit menschlichen Lebens.« Seine Schülerin Anna Sophia ermahnt er ausdrücklich, »nicht zu sehr zu eilen oder allzugeschwinde Meisterin begehren zu sein«. Es sind eine ganze Reihe Beispiele bekannt, daſs Ratkes Methode ganz ungewöhnlichen Erfolg hatte, wobei nicht zu vergessen ist, daſs nach einem Hauptsatze der Ratkeschen Didaktik: Non nisi unum — Nicht mehr denn einerlei auf einmal — eben nur der Terenz getrieben wurde, nichts anderes gleichzeitig. Kromeyer aber hat Ratke so wenig verstanden, daſs er mit einer ganz wörtlichen Übersetzung der Andria beginnt, nachdem der Inhalt oberflächlich bekannt gemacht ist: Poëta der Dichter, cum wenn, primum erstlich, animum das Gemüt, ad zu, scribendum zu schreiben, adpulit er hat hinzugetrieben, id dasselbige, sibi sich, negocii des Geschäfts, credidit, er hat geglaubt usw. Ratke hat dieses Verfahren in den Verhandlungen im Januar 1629 ausdrücklich getadelt und darauf aufmerksam gemacht, daſs es dahin führe, daſs mancher sein Lebtag so stümperhaft übersetze. Anfangs soll nur ad sensum übersetzt werden, die wörtliche Übersetzung soll erst eintreten, wenn die Grammatik appliziert wird, ebenso soll erst dann der eigentliche Sinn der Worte gelernt werden. Den Eingangssatz der Adria des Terenz:

»Poëta, cum primum animum ad scribendum appulit« übersetzt er sic statim sensualiter non verbaliter: Der Poet, als er erst sein Gemüt zum Schreiben gewendet. Kromeyer hingegen: Der Dichter, als er erstlich das Gemüt zum Schreiben hat hinzugetrieben.

Es ist ersichtlich, dafs sich Ratkes Methode lediglich an das Gedächtnis wendet: »Tacenti puero oft und sehr langsam vorlesen, wie einer Amsel im Bauer, das Gesicht im Buch, Gehör dem praeceptori, Mund, Zunge stille,« das sind Ratkes eigene Worte. Von einer Anregung der Selbsttätigkeit, von einem Ausgehen von der Anschauung keine Spur. Allerdings steht es auch bei Comenius noch mit der Anschauung, mit dem »Klugwerden aus Himmel und Erde, Eichen und Buchen« in Wirklichkeit schlimm. Das Vestibulum ist lateinisch geschrieben, und der Knabe soll vor allem Lateinisch lernen: latinam linguam, quae pulchra et populis communis est atque etiam doctos facit.

Von der Aufzählung der didaktischen Hauptsätze der Ratkeschen Didaktik mufs hier abgesehen werden. Es mufs aber hervorgehoben werden, dafs sie Comenius alle mit Ausnahme eines einzigen, den Ratke übrigens in zweite Linie gestellt hat, in seine Didactica magna aufgenommen hat, zum Teil wörtlich.*) Einzelne Sätze sind übrigens sehr merkwürdig, so der neunte: »dafs ohne Zwang und Widerwillen alles geschehe und deshalb kein Schüler des Lernens halber von seinem Lehrer geschlagen und bestraft werden darf, wohl aber Mutwillens und Bosheits halber von einem anderen dazu bestellten Aufseher.« Würde unsere Schulgesetzgebung diesen Satz aufnehmen, dürfte kein Lehrer mehr um des Lernens willen schlagen, sondern nur Mutwillens und Bosheits halber, so würde die Diskussion über die Frage der körperlichen Züchtigung bald überflüssig werden. Ferner der elfte: »dafs die Schulen nach Unterschied der Sprachen an unterschiedlichen Orten anzulegen seien«, also hier deutsche Schulen, in denen alte Sprachen gelehrt werden oder neue. Der dreizehnte: »dafs, wie die Knaben durch Männer, so auch die Meidlin durch züchtige Weibspersonen unterwiesen und in guter Zucht gehalten werden sollen.« Auch hat Ratke (in einem Schreiben an den Rat zu Magdeburg) zuerst es unumwunden ausgesprochen: »Die Erziehung der Jugend ist einzig und allein der politischen Obrigkeit, ohne jemands Eingriff, zuständig.« In Summa, um Goldhagen nochmals zu Worte kommen zu lassen: »Nicht alles, was Ratke forderte, ist töricht und undurchführbar, sondern es ist vieles zutreffend und wohl überlegt, wenigstens neuerdings vielfach erprobt, und sicher wäre es um die Schulen besser bestellt gewesen, hätte man dem Ratichius, wenn er den erbärmlichen Zustand der Schulen, die ungenügende Lehrweise, die mangelhafte Zucht und die Fehler des ganzen Systems aufzeigte, Gehör geschenkt, hätten sie von seinen Ratschlägen das Beste gewählt und das übrige beiseite gelassen, oder wenigstens selbst über die Verbesserung nachgedacht und Hand ans Werk gelegt.«

Literatur: Ein vollständiges Verzeichnis der gesamten »Quellen und Hilfsschriften zur Geschichte des Didaktikers W. Ratichius« verdanken wir Dr. Gideon Vogt, im Programm des Gymnasiums zu Cassel vom Jahre 1882 und in den Monatsberichten der Comeniusgesellschaft 1892, S. 148—160. Derselbe hat auch in vier Casseler Programmen (1876, 77, 79 und 81) das Leben und die pädagogischen Bestrebungen Ratkes quellenmäfsig beschrieben und dadurch alle früheren Darstellungen weit überholt. Kürzer zusammengefafst in »Wolfg.

*) Comenius hat die »Aphorismen« gekannt, denn er zitiert sie in der Novissima linguarum Methodus (Op. did. II, 100). Dort verwirft er die Ratkesche Forderung, dafs der Schüler immer schweigen, und nur der Lehrer reden solle. (Omnia agat praeceptor. In discipulo silentium Pythagoricum.) Sieht man näher zu, so findet man, dafs Ratke vom Schüler gar nicht immerwährendes Schweigen verlangt, wie Comenius ihn versteht, sondern es heifst in der Erklärung des Satzes ausdrücklich: »Der Lehrling soll nichts reden in währender Lektion auch nichts fragen, sonst hindert er den Lehrer, die Lektion zur rechten Zeit zu vollenden, und die Mitschüler. Hat er aber etwas Nötiges zu fragen, so schreib er's beiseit auf und nach gehaltener Lektion hat er zu fragen Zeit genug.« In den Monatsheften der Comeniusgesellschaft 1892, S. 173—274 hat der Verfasser dieses Artikels das Verhältnis der Didactica magna des Comenius zu der Lehrkunst Ratkes durch Gegenüberstellung des Wortlautes der gleichlautenden und ähnlichen Sätze bei Ratke und Comenius klargestellt und die Priorität Ratkes für eine ganze Anzahl fundamentaler Sätze nachgewiesen.

Ratichius, der Vorgänger des Amos Comenius.« Von G. Vogt. Langensalza 1894. Ratichiana veröffentlichte Müller in Kehrs pädagogischen Blättern, Band 7, 9, 11 und 13. Von den überaus selten gewordenen Ratichianischen Schriften: dem Memorial Ratkes von 1612 mit Zubehör, dem Jenaer und Giefsner Berichte nach dem Magdeburger Drucke von 1614 und dem Giefsner Nachberichte veranstaltete Dr. P. Stötzner einen Neudruck in 2 Bändchen (Leipzig, R. Richter 1892 und 93). Ebenso (nach Rhenius Methodus Institutionis quadruplex, Lipsiae 1617 und 1626) von den »Artikeln, auff welchen fürnehmlich die Ratkesche Lehrkunst beruht, und von der Introductio generalis in methodum Linguarum W. Ratichii«. Ferner finden sich in dem 2. Bändchen: »Anleitung in der Lehrkunst Wolfgang Ratkes« nach einem Weimarischen Manuskripte. Die Cöthener Lehrpläne (nach Niemeyers Abdrucke). Werdenhagens wohlmeinende Erinnerung. Das Ausschreiben des Rates zu Magdeburg. Meyfarts Bericht an Oxenstierna. Proben von Ratkes Lehrbüchern nach Cöthener Drucken. — Eine kürzere, quellenmäfsige Darstellung über Ratkes Leben und Lehrkunst von A. Israel enthält die Geschichte der Erziehung von Schmid, III, 2. S. 1—92. Stuttgart 1892. — Wolfg. Ratke pädagogisches Verdienst von Karl Christoph. 1892. Dissertation. — Beiträge zur Kenntnis der Didaktik W. Ratkes von P. Eichelkraut. 1895. Dissertation. — J. Lattmann, Ratichius und die Ratichianer usw. Göttingen 1898.

Blasewitz. † Israel.

Rätsel

Das Rätsel ist die umschriebene Darstellung eines nicht genannten Gegenstandes, um das Nachdenken des Lesers oder Hörers zum Auffinden desselben anzuregen. So lautet die gewöhnliche Definition des Rätsels, die wohl zuerst von Friedreich in seiner Geschichte des Rätsels gegeben ist. Mezger (Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen von Schmid), tadelt diese Erklärung als unzulänglich und glaubt in seiner eigenen: »das Rätsel ist eine bald nur verblümt andeutende, bald ausführlicher beschreibende Darstellung einer Vorkommenheit oder eines einzelnen Gegenstandes, Begriffs und Wortes, um andere aus Gegebenem ein Gesuchtes erraten zu lassen«, — deutlicher und korrekter zu sein. Vielleicht dürfte das am ersten von Wolf gelten, der folgendermafsen definiert: das Rätsel ist ein Spiel des Verstandes, der sich bemüht, einen Gegenstand so darzustellen, dafs er alle Merkmale und Eigenschaften desselben schildert, so widersprechend dieselben an und für sich betrachtet sein mögen, ohne jedoch den Gegenstand selbst zu nennen. Und über Wesen und Beschaffenheit des Rätsels sagt Goethe in der Elegie Alexis und Dora:

»So legt der Dichter ein Rätsel,
Künstlich mit Worten verschränkt, oft der Versammlung ins Ohr,
Jeden freuet die seltne, der zierlichen Bilder Verknüpfung,
Aber noch fehlet das Wort, das die Bedeutung verwahrt,
Ist es endlich entdeckt, dann heitert sich jedes Gemüt auf,
Und erblickt im Gedicht doppelt erfreulichen Sinn.«

Das Rätsel soll also ein Objekt auf poetische Weise anschaulich zur Darstellung bringen, aber dergestalt, dafs das geschilderte Objekt nicht sogleich erkannt wird.

Alle Völker haben Rätsel und bei fast allen sind sie ein ausgebildeter Zweig der Literatur geworden. Die alten Hebräer hatten eine grofse Vorliebe für änigmatische und parabolische Anschauung und Redeweise. Schon in der Genesis finden sich rätselartige Wendungen, am blühendsten aber ist die änigmatische Darstellung in den Büchern der Propheten besonders bei Ezechiel und Amos. Das Rätselspiel Salomos mit der Königin von Saba ist bekannt, ebenso Simsons Rätsel.

Bei den Persern sind nach Friedreich besonders die Logogryphen (Mima) ausgebildet. Sie sollen die unsrigen an Schwierigkeit weit übertreffen und in so kunstvoller Weise von berühmten persischen Dichtern verfafst sein, dafs die Rätsel und Logogryphenkunde einen eigenen Zweig des dreihundertarmigen Baumes der orientalischen Encyklopädie bei Hadschi Chalfa ausmacht.

Nicht weniger als bei den Persern gelten die Rätsel bei den Arabern. In den Makamen des Hariri, die von Rückert übersetzt oder deutsch nachgedichtet sind, kommen viele Rätsel vor, die mit dem Schmuck orientalischen Bilderreichtums umkleidet sind.

Die Rätsel der Griechen haben ohne Zweifel ihren Ursprung in den Orakelsprüchen, die gleich jenen ein Problem enthielten, das dunkel und doppelsinnig gegeben, erst gelöst werden mufste. Und

wie von keinem anderen Volk ist von den Griechen das Rätsel in seinem ganzen Tiefsinn in der Mythe von der Sphinx und der Oedipussage erfafst. Als ältestes hellenisches Volksrätsel nennt Friedreich dasjenige, welches nach Herodot Fischerknaben dem Homer aufgegeben haben sollen. In der Blütezeit war das Rätsel ein wesentlicher Bestandteil des geselligen Lebens und besonders bei den Symposien beliebt.

Die Römer waren zu ernst und zu praktisch, um sich an dem Spiele mit Rätseln zu ergötzen; in ihrer Literatur kommen daher Rätsel nur dürftig vor. Nach Friedreich soll Apulejus ein »liber ludicorum et gryphorum« geschrieben haben, dasselbe aber verloren gegangen sein. Als einziges römisches Rätsel, welches uns erhalten ist, kann wohl die Fabel des Menenius Agrippa bezeichnet werden.

Die älteste Form des germanischen Rätsels ist das Wechselrätsellied oder die Rätselfrage. Sie hat offenbar ihren Ursprung in der alten Gastfreiheit; denn obwohl die herkömmliche Sitte des Altertums gebot, jeden Fremdling und Wanderer gastfreundlich aufzunehmen und mit Herberge, Speise und Trank zu bewirten, hatte sie doch eine gewisse Vorsicht nicht beseitigen können, die prüfte und sondierte, ob der Fremde des Eintritts würdig sei. Bevor der Wirt den Gast aufnahm, legte er ihm Rätselfragen vor über seinen Namen, sein Herkommen, seinen Stand, und der Fremde gab dem Gastgeber Bescheid in kurzer bündiger Rede, allein nicht selten ebenso in doppelsinnigen Erwiderungen und Wortspielen. So fragen Gylfi und Ganglari, Gangradr und Wafthrudnir, Alwis und Thor, Fiölswidr und Windkaldr in Gylfaginnig, Wafthrudnismal, Alwismal und Fiölswinsmal sich über die tiefsten und geheimsten Dinge der Götter und Menschen aus und sie setzen in dem Geistesturnier entweder ihr Haupt zu Pfande oder sie kämpfen um teueren Lohn, wie Alwis um die Braut, die Tochter des Donnerers.

Ähnlich wie diese Eddalieder ist das Tragemuatslied, dem nach Jakob Grimm ein altgermanisches Tragemuntsdarmal zu Grunde gelegen hat. Es stammt in der Nachdichtung aus dem 13. oder 14. Jahrhundert und ist zuerst in der Müllerschen Sammlung altdeutscher Dichter erschienen. Grimm hat es in den »altdeutschen Wäldern« ausführlich besprochen und erklärt und in Simrocks deutschem Rätselbuch ist es nachgedruckt. In einem anderen ungleich bekannteren Gedicht des 13. Jahrhunderts, dem Wartburgkrieg, versuchen Klingsor und Wolfram sich ebenfalls in Rätselfragen und in Johannes Paulis »Schimpf und Ernst«, einer Anekdotensammlung, die 1522 herauskam, gibt ein Edelmann einem Abt drei Rätsel auf, die von dessen Sauhirten gelöst werden.

Ferner sind die Weidsprüche und Jägerschreie hierher zu rechnen, denen Grimm ein hohes Alter zuspricht. Und sie dürfen mit vielen Liedern der Edda sich schon vergleichen, »denn wie die alten Hirten, Zwerge und Helden Rede wechseln und sich sichere Zeichen abfragen, so haben sich auch die Wandergesellen und Weidmänner die ganze fröhliche und praktische Seite ihrer Lebensart in bestimmten, belehrenden und ergötzlichen, zuweilen spottenden Formeln aufgestellt, deren ernsthafter Tiefsinn durch Gemütlichkeit und Erinnerung irdischer Freuden erheitert wird«.

Viel gerühmt werden auch die Rätsel des Exeterbuches, so genannt nach einer angelsächsischen Handschrift aus dem 11. Jahrhundert. Sie sind aber keine eigentlichen Wechselrätsellieder, sondern episch-didaktischer Art und behandeln Naturerscheinungen, wie Vorkommnisse und Gegenstände aus dem täglichen Leben. Didaktischen Rätseln begegnet man übrigens auch hier und da in unseren Lehrgedichten. Friedreich teilt deren einige mit. Lyrische Rätsel und erotische Rätsellieder finden sich vielfach bei den Minnesängern und in Volksliedern. Auch hiervon geben Friedreich und Simrock Proben.

Die Ausbildung unseres Kunsträtsels geschah hauptsächlich durch Schillers Bearbeitung der Turandot von Gozzi. Schiller, Goethe, Bürger, Schleiermacher, Körner, Rückert, Hebel und andere namhafte Dichter haben Rätsel verfafst und es sind in älterer und neuerer Zeit zahllose Sammlungen von Rätseln und Rätselbücher erschienen. Friedreich gibt ein reichhaltiges, interessantes Verzeichnis der älteren Sammlungen und würdigt jede einzelne einer besonderen

Besprechung. Ich verweise daher, was die ältere Literatur des Rätsels betrifft, auf sein Buch. Einige der bekanntesten neueren Sammlungen sind in der Literaturangabe aufgeführt.

Wie die älteren Rätsel in Wechselrätsellieder oder Rätselfragen, in episch-didaktische, in lyrische und erotische zerfallen, so teilt man die Kunsträtsel gewöhnlich in Worträtsel, Silbenrätsel und Buchstabenrätsel.

Das Worträtsel oder Homonyme läfst ein Wort erraten, das in verschiedener Behandlung genommen werden kann. (Kreuz. Korb.)

Das Silbenrätsel oder die Charade zerlegt das zu erratende Wort in seine einzelnen Silben und umschreibt das Ganze. (Beispiele bei Körner und Haug.) Den Namen Charade leitet Friedreich von dem keltischen Chwar, d. h. Spiel ab. Mezger folgt dagegen anderen Auslegern, nach welchen das Wort französischen Ursprungs ist und von dem Worte char = Leiterwagen — stammt.

Das Buchstabenrätsel zerfällt in Anagramm, Palindrom und Logogryphe. Das Anagramm enthält ein Wort, das von vorwärts- und rückwärts gelesen werden soll, beim Rückwärtslesen aber ein anderes Wort ergibt. (Ton, Not, Leben, Nebel.) Palindrom wird dagegen das Rätsel genannt, wo das zu erratende Wort beim Vor- und Rückwärtslesen gleichlautend bleibt. (Ebbe, Neben.) Und der Logogryphe wird gebildet durch willkürliche Versetzung und Weglassung der einzelnen Laute eines Wortes. (Beispiele bei Körner.)

Andere Abarten sind das Zifferrätsel, das Bilderrätsel oder Rebus, das mathematische Rätsel und der Rösselsprung oder das Schachrätsel.

Beim Bilderrätsel wird nicht durch Buchstaben oder Worte, sondern durch Zeichen und Bilder eine Sentenz oder ein Sprichwort ausgedrückt, wie beim Zifferrätsel mit Zahlen operiert wird. Und der Rösselsprung oder das Schachrätsel ist eine künstliche Trennung von Silben, deren Wiederzusammensetzung nach dem Zuge der Schachfigur des Rosses erfolgt.

Die Frage hinsichtlich des pädagogischen Wertes der Rätsel ist von Niemeyer und Beneke dahin beantwortet, dafs sie den Scharfsinn und Verstand des Kindes üben und Götze sagt in einer Abhandlung über die Volkspoesie und das Kind: »In dem Rätsel steckt eine solche Fülle von Weltphilosophie, von Gedankenarbeit, von liebenswürdiger Naturbetrachtung, wie kaum sonst irgendwo, und ich halte es ohne Bedenken für eines der besten pädagogischen Mittel zur Bildung und Entwicklung der kindlichen Begriffswelt. — Das Rätsel gefällt sich in herausfordernden Antithesen, in unmöglich scheinenden Zusammenstellungen, es schildert seinen Gegenstand als ein Ding mit so wunderbaren Eigenschaften, dafs der ganze Scharfsinn aufgeboten wird, ein solches Monstrum irgendwo ausfindig zu machen, und wenn es zum Treffen kommt, so liegt es in der Nähe und hat die Wundereigenschaften nur durch eine neue Art der Anschauung gewonnen, mit der nun auch anderwärts die Dinge anzusehen das Kind angeregt wird.«

Literatur: Charikles, Bilder altgriechischer Sitten. Herausgeg. von Hermann. Leipzig 1854. — Düntzer, Kinderlieder und Kinderspiele aus dem Vogtlande. Plauen i. V. 1894. — Eckardt, Allgemeine Sammlung niederdeutscher Rätsel. Leipzig 1894. — Friedreich, Geschichte des Rätsels. Dresden 1860. — Gillhof, Das mecklenburgische Volksrätsel. Parchim 1892. — Grimm, Altdeutsche Wälder. Cassel 1813—1814. — Gryphius, Der deutschen Sprache unterschiedene Alter und nach und nach zunehmendes Wachstum. Breslau 1708. — Hofmann, Grofser deutscher Rätselschatz. Stuttgart 1873. — Ohnesorge, Rätselalmanach »Sphinx«. 6 Bde. Berlin 1830—35. — Pauli, Schimpf und Ernst. Herausgegeben von Simrock. Heilbronn 1876. — Rätsel u. Gesellschaftsspiele der alten Griechen. Berlin 1886. — Rückert, Die Verwandlungen des Abu Seid von Serug oder die Makemen des Hariri. 2. Bd. Stuttgart 1837. — Simrock, Deutsches Rätselbuch. Frankfurt a. M. Gedruckt in diesem Jahr (1874). — Ders., Die Edda. Stuttgart 1888. — Ders., Der Wartburgkrieg. Ebenda 1858. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen. Leipzig. — Wolf, 4000 Rätsel, Logogryphen, Charaden, Anagramme und Hieroglyphen. Freiburg 1819. — Wossidli, Mecklenburgische Volksüberlieferungen. Erster Band. Rätsel. Wismar 1897.

Helene Höhnk.

Rauchen

s. Tabakrauchen

Rauhes Haus

1. Geschichtlicher Überblick. 2. Die Eigenart. a) Organismus von Anstalten. b) Familienprinzip. c) Hausgeist. d) Erziehungsmaterial. e) Erziehermaterial. 3. Statistisches. 4. Bedeutung für die Geschichte des Erziehungswesens.

1. Geschichtlicher Überblick. Die Entstehung des Rauhen Hauses führt in die Zeit am Anfang des vor. Jahrhunderts, da unter den Wirkungen und Nachwirkungen des grofsen Krieges das Begehren nach einer lebendigen Herzensfrömmigkeit und die Schätzung des »Väterglaubens« höher stieg und ihm durch die äufsere Not der Zeit zugleich eine Richtung auf tatkräftige Abhilfe, auf Praxis gegeben war. In den kleinen Kreisen Frommer, wie sie sich namentlich in Südwestdeutschland bildeten, wurde ein Pietismus gepflegt, der die humanen Züge des Rationalismus mit aufnahm und den Glauben in der Liebe tätig sein liefs. Die erste Frucht war die Gründung von Rettungshäusern für arme und verkommene Kinder, deren erstes, Beuggen bei Basel, den Einflufs des Baseler Pietismus wie Pestalozzis zugleich aufweist, und deren zweites, der Lutherhof in Weimar, von Joh. Falk, einem Freunde unserer Dichterheroen, gegründet, damit noch in besonderer Stärke einen national-vaterländischen Zug verbindet. (S. d. Art. Falk.) In gleicher Zeit entstand als ein neuer Quellpunkt für Westdeutschland eine ähnliche Anstalt Overdyk bei Bochum (s. d. Art. Rettungshäuser). Diese Bewegung nach Norddeutschland geleitet und zugleich aus der Enge in die Weite des kirchlichen und nationalen Lebens geführt zu haben ist das Verdienst des Rauhen Hauses, dessen Geschichte durch die hervorragende Persönlichkeit seines Stifters, Wicherns, des »Heroldes der Inneren Mission« eine weit über den Rahmen der Pädagogik hinausgehende Bedeutung erlangt hat. Uns geht hier nur diese Seite an, aber sie empfängt Licht und Eigenart freilich durch den Zusammenhang des Ganzen.

Der Hamburger Kandidat der Theologie, Joh. Hinr. Wichern (s. d. Artikel Wichern), der voll energischer Frömmigkeit und hoher Begabung namentlich in Berlin von Schleiermacher, Neander, Baron von Kottwitz u. a. mafsgebende Eindrücke empfangen hatte, war an der Spitze eines »Besuchsvereins« in den Höfen und Gassen der Hafengrofsstadt auf eine solche Fülle des geistigen und leiblichen Elends gestofsen, dafs der Gedanke, für die in Schmutz verkommende Jugend eine rettende Erziehungsanstalt zu gründen, in ihm selbst und in dem Kreise christlicher Hamburger, in dem er lebte, feste Gestalt gewann. Da er schon zuvor als Erzieher an einer Hamburgischen Privatanstalt seine grofse pädagogische Befähigung reichlich erwiesen hatte, so bestellte man ihn zum Leiter des Werks, als dessen besonderer Förderer sich der ebenso weit- wie warmherzige Syndikus Sieveking erwies, dessen Frau, eine Enkelin von Reimarus, eben eine auf Pestalozzische Anregung zurückgehende pädagogische Stiftung ihrer Eltern hatte eingehen sehen. Dieser überliefs auf seinem grofsen Landbesitz in Hamm-Horn bei Hamburg zu dem genannten Zweck eine Tagelöhnerkate, die 1795 (überhaupt zuerst nachweisbar 1786) zum erstenmale unter dem Namen Rugenhaus, 1816 unter der Schreibweise »rauhes Haus« urkundlich erscheint und diesen Namen nicht etwa von einem Besitzer Ruge, sondern wie viele ähnliche Ortsnamen, von der rauhen einsamen Lage hatte (vergl. die urkundl. Nachweise in dem Schriftchen »Der Name Rauhes Haus«, Hamburg 1897). Der 12. September 1833, an dessen Abend der junge Wichern durch eine begeisterte Rede in der Hamburger Börsenhalle die Herzen der Zuhörer für das Werk entflammte, zugleich eine noch jetzt vorhandene Skizze des geplanten »Rettungsdorfes« vorlegend, wird heute als der eigentliche Gründungstag des »Rauhen Hauses« (diese Schreibweise zuerst 1836) gefeiert.

Am 1. November dieses Jahres bezog Wichern selbst mit seiner alten Mutter die kleine strohgedeckte Hütte unter einer uralten Kastanie, die als Symbol der sich von hier ausbreitenden Bewegung der Inneren Mission oft besungen (Gerok), aber jetzt leider zersplittert ist. Noch vor Ablauf dieses Jahres war ein Dutzend Knaben in dem noch heute stehenden sog. »Alten Hause« aufgenommen. Dieser familienhafte Anfang ist bezeichnend geblieben für

die ganze weitere Entwicklung. In England hatte man schon familienhaft eingerichtete Waisenhäuser; von dort hatte man den Gedanken übernommen und sich das Ganze als eine Anlage von dörflichem Charakter gedacht. Die günstigen pädagogischen Erfahrungen, die Wichern bei dem ersten traulichen Zusammenleben gemacht hatte, zusammen mit der Notwendigkeit möglichst zu sparen, da man auf freie Liebesgaben angewiesen war, konnten nur darin bestärken, bei der Ausdehnung der Arbeit nicht etwa zum Kasernenbau überzugehen, sondern neben das erste bescheidene Heim ein zweites ähnliches zu setzen usw., bis eine ganze Kolonie entstand. Freilich setzte diese Weise voraus, dafs Wichern sogleich und fortan in steigendem Mafse Hilfskräfte sich zugesellte, die in den einzelnen Häusern die Stelle des Hausvaters vertraten. Aber eben diese Notwendigkeit entband den zweiten grofsen Gedanken Wicherns, sich aus den Erziehern der armen Kinder eine Truppe tüchtiger, überzeugter und geschulter Arbeiter auf den vielerlei Gebieten christlicher Liebestätigkeit selbst wieder zu erziehen. Das Mittel ward so zum Selbstzweck, der ursprüngliche Zweck unter diesem Gesichtspunkt aber zum Mittel. Diese Laienhelfer, zumeist christlichen Handwerkerkreisen entstammend und um ihres Verhältnisses zu den Kindern, dann auch untereinander willen »Brüder« genannt, wurden für die sich mehrenden schwierigen, eine höhere Bildung verlangenden Arbeiten ergänzt durch junge Theologen, die als »Oberhelfer« ihre Kandidatenzeit hier durchmachten. Wichern aber verblieb über den ganzen immer komplizierter werdenden Organismus die Oberleitung vom Mutterhaus, der »grünen Tanne«, aus, das neben dem schlichten Betsaal gelegen von ihm nach seiner Verheiratung bezogen worden war.

Nach zwei Seiten hin erweiterte sich die Erziehungsaufgabe im Laufe der Zeit. Während ursprünglich das Augenmerk nur gerichtet war auf die Kinder niederer Stände, die bis zur Konfirmation und dem Unterrichtsziel der Volksschule zu führen waren, drängten die zahlreichen Aufnahmegesuche aus ganz Deutschland, 200 in wenig Jahren, dazu, mit jener »Kinderanstalt« ein Pensionat für Knaben höherer Stände auf ähnlicher Grundlage zu verbinden (1852). Der spätere Biograph Wicherns, Oldenberg[1], übernahm als erster Lehrer die Leitung dieses Zweiges der Anstalt. Wie hier die Knaben natürlich über das Konfirmationsalter hinaus behalten wurden, so erwies sich das auch bei vielen Zöglingen der »Kinderanstalt« als wünschenswert. Die Anknüpfung dazu bot der Umstand, dafs von Anfang an aus erziehlichen und pekuniären Gründen alle Handwerksarbeiten in der Anstalt möglichst in einem eigenen Arbeitshaus getrieben wurden. Durch Ausgestaltung dieser Seite entstand 1877 die Lehrlingsabteilung. Dafür brachte diese Ausdehnung der Erziehungsarbeit bis zum 18., ja 20. Lebensjahre auf der anderen Seite eine Einbufse mit sich: es wurde notwendig, die starke Mädchenanstalt der Kinderanstalt loszulösen (1879) und ihr nicht weit vom Rauhen Hause in Billwärder ein eigenes Heim zu bereiten; 1886 ist die Lostrennung eine völlige geworden und die Mädchenanstalt unter dem Namen »Kastanienhof« dem Komplex der von Pastor Ninck gestifteten Anstalten auf der »Anscharhöhe« bei Eppendorf-Hamburg organisch eingegliedert worden.

Das war schon nach dem Tode des »alten Wichern« (1881) geschehen. Auch nach seiner Berufung in den evangelischen Oberkirchenrat und als vortragender Rat im Ministerium des Innern (1857) hatte D. Wichern während des Sommers seinen Wohnsitz in Horn behalten; für den Winter vertraten ihn die Inspektoren Rhiem und Oldenberg. Seit 1873 stand ihm sein Sohn Johannes treu zur Seite und übernahm schon in den Jahren, da den Vater die tödliche Krankheit immer mehr umfing, die ganze Last. Nach D. Wicherns Tode hat unter des Sohnes Leitung namentlich das Pensionat und das Lehrlingswesen eine Weiterbildung erfahren. Das erstere, durchschnittlich 80—90 Knaben umfassend und in eine Gymnasial- (bis IIa inkl.) und Realabteilung (bis I inkl.) zerfallend, erhielt 1888 die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst, erfuhr damit unter der Oberaufsicht der Hamburger Schulbehörde eine Abrundung seines Lehrorganismus und nahm den Namen »Paulinum« an. Leider hat die Choleranot des Jahres 1892 das

Eingehen des Progymnasiums zur Folge gehabt; um so mehr blüht die Realschule (60—80 Knaben); Latein wird, wenn gewünscht, privatim erteilt, so dafs die Knaben ohne Zeitverlust in die entsprechende Klasse des Realgymnasiums übertreten können. Die Lehrlingsabteilung erhielt zu ihren bisherigen Zweigen (Schneiderei, Schlosserei, Druckerei, Tischlerei usw.) eine besondere Ausgestaltung nach der Seite der Landwirtschaft. Die Ökonomie des Rauhen Hauses hat sich seit 1891 durch den Ankauf von 40 ha Ackerland bei Wandsbeck erheblich vergröfsert, der Viehbestand entspricht dem eines kleinen Rittergutes, und seit 1896 ist sogar eine landwirtschaftliche wissenschaftliche Versuchsanstalt unter Dr. Ullmann im Rauhen Hause selbst eingerichtet. Die Erziehung auf diesem Gebiete hat sich als besonders dankbar erwiesen, so dafs mit dem Frühling 1907 auf anstofsendem preufsischen Gelände eine neue Kolonie für junge Landwirtschafts- und Gärtnerlehrlinge eröffnet wird, nachdem sich der Landbesitz des Rauhen Hauses infolge starken Zuganges von Landwirtschaftszöglingen im Winter 1905/06 über die Grenze hinaus erweitert hatte.

So bildet heute das Rauhe Haus mit seinen ca. 25 Häusern, aus denen die gemeinsamen Zwecken dienenden Gebäude, Schul-, Arbeits- und Wirtschaftshaus hervorragen, über einen grofsen Garten verstreut und im Grün halb versteckt, und mit seinen etwa 300 grofsen und kleinen Einwohnern ein überaus freundliches dörfliches Gewese, in unmittelbarer Nähe der Grofsstadt doch von eigenartigem Gepräge und abgeschlossener Existenz.

2. Die Eigenart. Im allgemeinen ist zu vergleichen, was oben im Artikel Alumnat über Einrichtung, Nachteile und Vorteile der Alumnatserziehung gesagt ist. Das Rauhe Haus gehört ferner zu den Rettungsanstalten, und was von diesen überhaupt gilt (s. d. Art. Rettungshäuser), gilt auch weithin von ihm. Allein wie es eine führende Stellung auf diesem Gebiete eingenommen hat, so ist es doch in vieler Beziehung auch über die Art und Weise anderer Rettungshäuser hinausgewachsen und trägt einen eigenen Stempel.

a) Das Rauhe Haus ist ein Organismus von Erziehungsanstalten: die Brüderanstalt mit seminaristischem Charakter, (Kinderanstalt mit dem einer Volksschule, (Pensionat mit dem einer höheren Schu die Lehrlingsanstalt mit dem einer Fo bildungs- und Landwirtschaftsschule, demselben Schulhaus zum Unterricht v einigt, mit gemeinsamer Hausandacht, g meinsamen Festfeiern, gemeinsamem Ha chor, unter denselben Hauseltern, i ihrem Leben ineinander greifend: (lernenden »Brüder« zugleich die Erzie der Knaben, die Handwerker und Ö nomen, Brüder und Lehrlinge an (materiellen Basis der Anstalt schaffe Dadurch verliert dieser reiche Erziehun organismus das Spröde und Pedantis Langweilige, das dem Schulwesen so lei anhaftet, und wird zu einem sozialen (bilde, das das wirkliche Leben selbst spiegelt.

b) Auch in den einzelnen Zwe anstalten weicht aufserhalb des eigentlic Unterrichts das Schulmäfsige möglic weit zurück vor dem Familienhaften. I Geschichte des Rauhen Hauses zeigt (genialen Versuch durch ein System klei Häuser unter eigenen Leitern das Famili prinzip mit dem Anstaltsprinzip kombinieren. Wichern war sich bewu dafs eine solche künstliche »Familie« nie natürliche werde ersetzen können, a doch wird dadurch soviel als möglich reicht das Freie, Trauliche, Individu an die Stelle des Gesetzlichen, Uniforn und Schematischen zu setzen und and seits die Vorteile nicht zu entbehren, die Eingliederung in ein grofses Ga bietet. Eine glückliche Vereinigung v Centralisation und Decentralisation ist geschaffen.

c) Je freier die Gliederung, je se ständiger das einzelne Glied ist, desto fe mufs die Hand sein, die das Ganze le und über der Durchführung dessen wacht werden, was das Ganze verla Aber mehr als die notwendige Strenge Zentralleitung bedeutet der von d Stifter her der Anstalt eingepflanzte Ha geist, die ungeschriebene Tradition o Hausordnung, die den einzelnen wi oder widerwillig gefangen nimmt. I Anstalt, die jahrzehntelang Mittelpunkt Bewegung auf »Innere Mission« war i auch heute noch von einer zentralen

deutung für das religiöse Leben weiter Kreise ist, bleibt der religiöse Stempel stark aufgedrückt. Die Gefahren liegen auf der Hand; aber sie werden durch die Eigenart, in der sich dieser religiöse Hausgeist näher bestimmt, zum grofsen Teil abgewendet. Wie die ganze Anstalt eine Schöpfung tatkräftiger Christenliebe und herzlichen Erbarmens mit der Not des Volkes ist, so geht die Richtung durchaus auf eine tatkräftige Frömmigkeit, als die tragende Grundkraft alles gesunden Lebens, und der religiöse Ton schliefst die herzlichste Fröhlichkeit und die Pflege besonders alles Volkstümlich-Patriotischen nicht aus, sondern ein. Jedes der Feste, jede der vielen musikalischen und poetischen Hausfeiern ist des Zeuge (vgl. das bekannte Liederbuch des Rauhen Hauses »Unsere Lieder«, 6. Aufl. 1888). Die hohe pädagogische Bedeutung straffer körperlicher, ja militärischer Übung (Garten- und Feldarbeit, Turnen, Exerzieren) wurde hier früher als anderswo erkannt. Ein Zug der Frische und der Männlichkeit durchwehte das Christentum Wicherns, der die pietistische Weise v. d. Reckes mit der weltoffenen Falks ausglich. Eben dieses Imponderabile, dieser Hausgeist, ist sicher der mächtigste Hebel der Erziehung an den Knaben und der Born, aus dem die Erzieher immer von neuem die Freudigkeit zu ihrem schwierigen Amte schöpfen.

d) Die Eigenart des Erziehungsmaterials erfordert besonders starke Hebel. Es ist hier abzusehen von der interessanten Arbeit an den »Brüdern«, die selbst namentlich nach ihrer didaktischen Seite grofses Interesse hat, da man hier zumeist Männer von gereiftem Charakter und Urteil und dabei häufig ganz ungeregeltem Wissen zur Ausbildung bekommt. Aber auch in Bezug auf das Knabenmaterial verlangt dieses »Rettungshaus« noch ein besonderes Wort, da sowohl in Bezug auf das Lebensalter wie in Bezug auf die Bevölkerungsschicht, der die Knaben entnommen sind, die Sphäre der gewöhnlichen Rettungshäuser weit überschritten ist. Im Pensionat sind Knaben bis zum Alter von 20 Jahren geblieben (die Aufnahmegrenze wird beim 17., 18., in der landwirtschaftlichen Abteilung beim 19. Jahre gezogen), und selbst in der Kinderanstalt ist jetzt ein ganzes Haus von Kindern sog. gebildeter Stände belegt. Die überhaupt schiefe Definition eines Rettungshauses als einer Anstalt für »verwahrloste« Kinder reicht hier vollends nicht mehr aus: die aufgenommenen Kinder sind zum Teil mit der denkbar gröfsten Sorgfalt und Liebe in wohlsituierten, sittlich guten, ja christlichen Häusern umhegt gewesen. Man wird gerechter sagen müssen, dafs man es mit Knaben zu tun hat, deren Erziehung aus irgendwelchen Gründen sei es der eigenen Anlage, sei es unglücklicher Familienverhältnisse, sei es sonstiger ungünstigen Kombinationen auf solche Schwierigkeit gestofsen ist, dafs die bisherigen Erzieher mit ihren Mitteln nicht mehr auszureichen glaubten und eine Anstaltserziehung dieser Art für nötig hielten. Schon dafs die einen Eltern diesen Moment sehr bald eingetreten meinen, während andere ihn möglichst hinausschieben und erst einen drohenden Konflikt mit dem Strafgesetze für einen ausreichenden Grund erachten, zeigt, wie verschiedenartig die Fälle liegen und wie individuell jeder zu nehmen ist. Eine Grenze der Aufnahmefähigkeit wird gegeben durch die schliefslich auch hier notwendige Rücksicht auf die anderen Knaben. Der Reichtum der Erziehungsprobleme steigert sich hier ins Ungeheure.

e) Das Erziehermaterial wird für diese besondere Aufgabe besonders gewählt sein müssen. Man sollte denken, dafs nur gereifte Pädagogen von längerer Schul- und Lebenserfahrung die geeigneten Leute seien. Indessen mit Ausnahme einer kleinen Summe älterer Lehrer sind es durchweg junge Kräfte unter den Theologen und Brüdern, die die Arbeit leisten, vielfach ihre erste Berufsarbeit. In jedem Häuschen hat ein meist theologischer Kandidat die Oberleitung einer »Familie«, dazu als Gehilfen zwei Brüder. Neben diesen Theologen steht als Ergänzung für das Paulinum eine Reihe von Lehrern andrer Fakultäten (1891 einmal 16 akadem. gebildete Lehrer für 90 Knaben), für die Volksschule Seminarlehrer. Die Arbeit namentlich des Familienleiters, die von früher Morgenstunde bis zum späten Abend die konsequenteste Aufmerksamkeit verlangt, setzt jugendliche Spannkraft und unermüdliche Frische voraus, und eine Selbst-

verlegnung, wie sie eben das Feuer der ersten Begeisterung verleiht. So sehr es den Anschein hat, als ob gerade im Interesse des Familiengedankens womöglich in jedes Haus über jede Knabengruppe ein älterer verheirateter Lehrer gesetzt werden müsse, so unmöglich wäre die Durchführung. Abgesehen von den räumlichen und pekuniären Konsequenzen, der damit gegebenen abermaligen Ausweitung des ganzen Organismus und vielem anderen — die notwendige Sorge für diese natürliche Familie würde den verheirateten Lehrer von der Erziehungsaufgabe an der künstlichen »Familie« abziehen. Ältere Junggesellen aber sind nur in Ausnahmefällen zu dieser Erziehungsarbeit, bei der Natürlichkeit und gesunde Lebensempfindung Hauptbedingung ist, brauchbar. Das grofse Vertrauen, das in die junge Kraft gesetzt wird, hat nur selten getrogen. Wie nach dem Sinne Wicherns die Arbeit der christlichen Liebe vorzugsweise auf Persönlichkeit und Freiheit zu gründen ist und von ihm gegründet war, so hat der Appell an die freie Leistung die höchste Anspannung zur Folge und reift die ungeübte Kraft. Das Mafs von Subordination aber gegenüber der Zentralleitung, dem Hausvater der ganzen Anstalt, das zur Wahrung der Einheitlichkeit durchaus erforderlich ist, wird von jungen Männern freudiger erbracht werden als von älteren. Freilich ist die sorgsamste Auswahl der Hilfskräfte Voraussetzung. Dafs der beste zu dieser Arbeit gerade gut genug ist, gilt als alter Wichernscher Grundsatz, dessen Durchführung die massenhafte Zahl der zurückgewiesenen Anmeldungen von Brüdern wie Kandidaten beweist. Heute stehen in allen Landeskirchen, auf allen Gebieten der inneren Mission und auch im Seminar- und Gymnasialschuldienst Männer an hervorragender Stelle, die einst ihre Sporen als »Oberhelfer« oder Gehilfen im Rauhen Hause an der Erziehungsarbeit sich verdient haben.

3. **Statistisches.** Zum Schlufs geben wir einige Zahlen, die dem heutigen Stand entsprechen. Die Zahl der Knaben, die seit 1833 in die Kinderanstalt eintraten, beträgt 1624, die Mädchen bis 1886, dem Jahre der Loslösung, 330. In das Paulinum traten seit 1852 1134 Pensionäre. Die Zahl der Brüder endlich, die durch das Rauhe Haus gegangen sind, ist auf 1289 gestiegen.

4. Die **Bedeutung** des Rauhen Hauses für die **Geschichte des Erziehungswesens** schildern heifst die Geschichte des Rettungshauswesens in Deutschland und die verwandten Bestrebungen in den andern europäischen Ländern beschreiben. Es wird deshalb auf den ergänzenden Artikel »Rettungshäuser« verwiesen werden müssen.

Literatur: J. H. Wichern, Art. Rettungshäuser in Schmids Encykl. des Erziehungswesens. 2. Aufl. VII. Bd. S. 93 ff. — W. Bauer, Art. Rauhes Haus. Ebenda. 2. Aufl. VI. Bd. S. 636 ff. — J. Wichern, Das Rauhe Haus 1833—83. Jubelgabe. Hamburg 1883. — Ders., Marksteine. Geschichte des Rauhen Hauses. Ebenda 1891. — F. Oldenberg, J. H. Wichern. 2 Bde. Ebenda 1884, 1887.

Heidelberg. Hans v. Schubert.

Realgymnasien

1. Erstes Vorkommen und Verbreitung des Namens; die älteren Realgymnasien. Der Name »Realgymnasium« kommt schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der pädagogischen Literatur vor; so setzte G. S. Steinbart in seinen Schulverbesserungsvorschlägen (Züllichau 1781) hinsichtlich der Freiheit des Lehrerwechsels den alten Gymnasien die neueren Stiftungen wie das Hallesche Waisenhaus, die Pädagogien und »Realgymnasien« entgegen. Hierbei hat G. S. Steinbart wahrscheinlich das Maria-Magdalenen-Gymnasium zu Breslau im Sinne. An dieses ward 1765 eine Real-Schule nach Heckerschem Muster angegliedert und die Gesamtanstalt in Fachabteilungen aufgelöst, von denen die Schüler sich nach Bedarf die passende aussuchen konnten. Dieses Konglomerat von Fach-Klassen erhielt den Namen »Realgymnasium« und hat ihn bis 1810

geführt, obschon es von 1790 an wieder als Gymnasium gelten kann, in dem nur häufiger Dispens vom Griechischen stattfand. — Die Existenz einer anderen Anstalt, die damals offiziell, sei es von ihrer vorgesetzten Behörde oder von ihrem Leiter, Realgymnasium benannt worden, läfst sich nicht erweisen. Der in Bayern von Wismayr vorgelegte Reorganisationsplan der gelehrten Schulen gibt dem im Sinne einer Einheitsschule umgestalteten Gymnasium den Namen »Realgymnasium«; aber dieser Plan blieb auf dem Papier.

Im Jahre 1806 veröffentlichte E. G. Fischer, ordentlicher Professor an dem Berlinisch-Kölnischen Gymnasium, eine Schrift: »Über die zweckmäfsigste Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeteren Stände. Versuch einer neuen Ansicht dieses Gegenstandes mit besonderer Rücksicht auf Berlin.« Darin suchte er nach dem Prinzipe der Arbeitsteilung die Notwendigkeit einer höheren auf realistischer Grundlage beruhenden Lehranstalt »zur Ausbildung derer zu erweisen, für welche die alte Literatur kein dringendes Bedürfnis ist«. Diese Anstalt, welche er Realgymnasium nennt, soll dazu dienen, dafs »nicht länger dem kleinen (wenn auch in vieler Rücksicht sehr wichtigen) Häuflein derer, für welche die alte Literatur Bedürfnis ist, das ganze übrige gebildete Publikum bis zum Handwerksmanne geopfert werde.« »Das Realgymnasium,« sagt er, »soll der gelehrten Schule, dem Sprachgymnasium, nicht untergeordnet, folglich keine sog. höhere Bürgerschule sein, sondern es macht Anspruch auf vollkommen gleichen Rang mit dem gelehrten Gymnasium.« Indem er die Stände aufzählt, für deren Vorbildung das Realgymnasium dienen soll, fügt er hinzu: »Selbst die Studierenden also, bei welchen die alte Literatur kein dringendes Bedürfnis ist, werden zweckmäfsiger ein Real- als ein Sprachgymnasium besuchen.« — Das Realgymnasium soll die alten Sprachen nicht ganz ausschliefsen; Latein soll gelehrt werden, aber in geringerer Stundenzahl als auf dem Sprachgymnasium, und soweit, dafs der Schüler im stande ist, den Livius zu verstehen.

Fischer will keine Revolution im höheren Schulwesen, sondern »schrittweise Erprobung« des neuen Gedanken; in der bescheidensten Weise wünscht er, dafs der Staat die Aufrichtung einer solchen Anstalt in die Hand nehme oder eine alte bestehende in ein Realgymnasium umforme.

Seine Vorschläge hatten wegen der Unruhe des Krieges keinen unmittelbaren Erfolg, doch er erlebte es noch »als Veteran der Berliner Lehrerschaft« solch ein Realgymnasium in Berlin entstehen zu sehen. Als nämlich K. F. von Klöden im Anfange des Jahres 1824 nach Berlin übergesiedelt war, um die Einrichtung der Berliner Gewerbeschule (jetzigen Friedr. Werderschen Oberrealschule), deren Direktor er sein sollte, zu leiten, trat an ihn das Ersuchen heran, vorläufig auch noch die Direktion einer anderen neuen Schule zu übernehmen. Der Bürgermeister von Berlin von Bärensprung hatte den Wunsch, ein Realgymnasium nach den Fischerschen Grundsätzen zu errichten, und zwar sollte es auf den Unterklassen des alten Kölnischen Gymnasiums (deren Oberklassen mit dem Berlinischen Gymnasium seit 1767 vereinigt waren) aufgeführt werden. Klöden übernahm die Aufgabe und fügte 1825 die Tertia, 1826 die Sekunda hinzu, worauf die Anstalt amtlich die Bezeichnung Kölnisches Realgymnasium erhielt, die sie bis 1868 geführt hat. Klöden gab der Schule einen Lehrplan, welcher neben 4 Stunden Französisch in allen Klassen, im Latein in VI 2 Stunden, in V 3 Stunden, in IV 3 Stunden, in III 2 Stunden, in II 3 Stunden aufweist. Als aber die Anstalt 1827 in der Person von E. F. August einen eigenen Direktor erhält, wird sie in schnellem Tempo in ein etwas realistisches Gymnasium mit wahlfreiem Griechisch übergeführt, in welchem Latein von V an mit 6, 6, 6, 5, 5, Griechisch von III an mit 4, 4, 4, 4 Stunden auftritt und an dem sogar Hebräisch wahlfrei angesetzt ist. Von 1835 an wird Latein von VI an schon in 6, 6, 6, 7, 7, 7, 6 Stunden gelehrt. Es ist nicht nachweisbar, dafs jemals ein Nichtgrieche das Abiturientenexamen gemacht und die Universität bezogen habe. Wohl aber nehmen die Nichtgriechen an den mittleren Berechtigungen teil, die an der Anstalt wie an den gewöhnlichen Gymnasium durch den Besuch der oberen Klassen (die Reife für

Prima) erlangt werden, während sie an den Realschulen nach der vorläufigen Instruktion vom 8. März 1832 an die Reifeprüfung geknüpft werden. — So sehen wir, dafs das nach seiner Gründungszeit erste Realgymnasium in der Weiterentwicklung ein etwas modifiziertes humanistisches Gymnasium wird.

Erst 12 Jahre später, 1836, wurde in Gotha in zielbewufster Gestaltung und Stellung ein anderes Gymnasium nach Fischerschen Grundsätzen errichtet. Sein erster Direktor J. H. Fr. Müller, welcher 1844 auch Begründer des Wiesbadener Realgymnasiums wird, leitet die Notwendigkeit des Realgymnasiums ebenfalls aus der Arbeitsteilung, zu der das Anwachsen der Wissenschaften dränge, her. Die Anstalt sollte eine allgemeine Vorbildungsschule werden »für die Gewerbetreibenden aller Art, die Ökonomen, Kaufleute, Apotheker, Fabrikanten, Mechaniker, Architekten, Feldmesser, die Forst- und Bergbeamten, die Post-, Rent- und Steuerbeamten, die Kameralisten, die Militärs, desgleichen auch für solche, die später die Naturwissenschaften zu ihrem Hauptstudium machen wollten.« Diese Anstalt hat nach kurzer Übergangszeit 2 Jahrzehnte lang einen Stundenplan inne gehalten, der bei siebenjährigem Kursus von VI bis I durchschnittlich 3 wöchentliche Stunden an Latein aufweist. Sie entläfst zahlreiche Abiturienten zur Universität, vorzugsweise zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und zum Studium der neuen Sprachen, auch vereinzelt zum juristischen und medizinischen Studium. Die mittleren Berechtigungen sind bei ihr, wie an den humanistischen Gymnasien, mit dem Nachweis des Besuches der oberen Klassen verknüpft.

Obwohl im Jahre 1844 in Preufsen nur ein Realgymnasium, das Kölnische in Berlin, vorhanden war, erscheint unter dem 4. Februar dieses Jahres eine Verordnung über eine neue Organisation der preufsischen Kadettenkorps, in welcher § 1 lautet: »Der Unterrichtsplan der Kadettenkorps wird durch Aufnahme des Lateinischen in angemessenen Grenzen unter die Lehrobjekte im wesentlichen dem eines Realgymnasiums gleichgestellt.« Es tritt dann auch das Lateinische in V bis II (eine Prima gab es nicht) mit wöchentlich 6 Stunden ein. Dafs bei dieser Einrichtung das Kölnische Realgymnasium in Berlin zum Vorbild gedient hat, beweist der Umstand, dafs Augusts lateinische Lehrbücher eingeführt werden.

In demselben Jahre erfolgte die Gründung des Realgymnasiums in Wiesbaden, welches nur die Klassen von III aufwärts hat, in denen bis 1857 das Lateinische mit ausgiebiger Stundenzahl obligatorisch war; später konnten solche Schüler, welche nicht die Abiturientenprüfung ablegen wollten, vom Lateinischen dispensiert werden. Es entläfst zahlreiche Abiturienten zur Universität, zum Studium der Mathematik uud Naturwissenschaften, dem Studium der neuen Sprachen und, unter jedesmaligem Erlafs der eigentlich vorgeschriebenen Nachprüfung in den alten Sprachen, auch zum Studium der Medizin.

In Eisenach wird 1848 die Realschule zu einem »Bürgergymnasium«, dessen Direktion Karl Mager übernimmt, erhoben. Zwei Jahre später wird die Schule Landesanstalt und erhält den Titel »Grofsherzogliches Realgymnasium«. »Der Name gefiel Mager nicht; er tröstete sich damit, dafs der Name nicht zu vermeiden wäre, weil er auch in Preufsen offiziell wurde, und die Schule die Bezeichnung ‚Real' als eine Aufforderung betrachten könne, das Publikum ‚reell' zu bedienen.« Magers Plan hat fakultatives Latein (»wie das Hebräische am Gymnasium«); unter seinem Nachfolger wird es ebenfalls fakultativ in 2 Abteilungen zu je 4 wöchentlichen Stunden getrieben. Die Anstalt entläfst zahlreiche Abiturienten zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaften, zum Studium der neuen Sprachen, zum Studium der Staatswissenschaften und vereinzelt auch zum Studium der Medizin. Die mittleren Berechtigungen sind bei ihr auch mit der Reife für Prima verknüpft.

Magers Bemerkung, dafs der Name in Preufsen offiziell werde, bezieht sich offenbar auf die Vorschläge der 1849 in Berlin abgehaltenen Landesschulkonferenz, die dahin gingen, auf ein gemeinsames Untergymnasium (VI, V, IV) ein 5jähriges Obergymnasium und ein 5jähriges Realgymnasium aufzubauen, wobei in dem projektierten Realgymnasium Latein (das im

Untergymnasium mit 6, 6, 6 Stunden angesetzt ist) nicht obligatorisch war. Durch eine Resolution der Konferenz wird den Abiturienten dieser Realgymnasien die Zulassung zur philosophischen Fakultät zugesprochen. — Bekanntlich blieben die Beratungen der Landeskonferenz erfolglos.

In Rendsburg kam 1854 nach langjährigem Kampfe nun die Umgestaltung der alten Gelehrtenschule zu einer Realschule ein Kompromifs zu stande, nach welchem eine nach dem Bifurkationssystem kombinierte Anstalt eingerichtet wurde. Der gesamten Anstalt wurde der Name Realgymnasium beigelegt, den sie bis zur Einverleibung Schleswig-Holsteins in Preufsen behielt.

Endlich ist noch zu erwähnen, dafs 1856 in Brauuschweig von dem sog. »Gesamtgymnasium« die lateinlosen Klassen abgetrennt und zu einer selbständigen Anstalt gemacht wurden, der man den Namen Realgymnasium gab. Dieses Realgymnasium blieb bis 1870 eine lateinlose Schule mit subalternen Berechtigungen; dann entwickelte sich aus ihr das heutige Realgymnasium, dem der Lehrplan der preufsischen Realschulen I. Ordnung (Realgymnasien) zu Grunde gelegt wird.

2. Feststellung des Begriffes. Sehen wir von den beiden letzten Fällen ab, wo der Name Realgymnasium offenbar in mifsbräuchlicher Weise verwandt wird, so werden wir unter Realgymnasium nach der ersten Aufstellung des Begriffs, nach seiner ersten Verwirklichung, sowie nach seiner weiteren, allerdings sehr spärlichen Verbreitung, eine höhere Schule allgemeiner Bildung auf realistischer Grundlage zu verstehen haben, die parallel dem humanistischen Gymnasium in gleicher Klassenzahl gleichem Endziel zuläuft. An dieser höheren Reallehranstalt wird auch Latein gelehrt, besonders für diejenigen, welche studieren wollen; keinesfalls aber kann aus der Gestaltung der älteren Realgymnasien der Begriff Realgymnasium so eng gefafst werden, wie es der verdienstvolle Begründer des Stuttgarter Realgymnasiums tut, der darunter ein griechischloses Gymnasium versteht, eine Anstalt also, an welcher das Latein in gleicher Stärke wie am humanistischen Gymnasium betrieben wird. Das charakteristische Kennzeichen bei allen älteren Realgymnasien ist, dafs sie sich den Gymnasien gleichstellen und dafs sie in den weiten Kreis ihrer Aufgaben sogleich die Vorbildung künftiger Studierender der realistischen Fächer mit aufnehmen, also den Zusammenhang mit der obersten Bildungsanstalt, der Universität, von vornherein festhalten. Es ist wunderbar wie dieser historischen Gestaltung der Idee des Realgymnasiums die theoretische Aufstellung desselben seitens des Astronomen Bessel (1818) entspricht, die Paulsen (Geschichte des gelehrten Unterrichts II, 546) folgendermafsen anführt: »Wir brauchen Schulen, die die Wissenschaften zur Hauptsache machen, das Lateinische aber nur so weit treiben, dafs ein Buch in dieser Sprache gelesen werden kann, weil viel Gutes in dieser Sprache geschrieben ist und ferner geschrieben werden mufs, damit es überall gelesen werden könne. Solche Schule mufs mit den Gymnasien wenigstens gleichstehen, ebensogut zur Universität entlassen und oft sie überflüssig machen.«

Fast zur selben Zeit als das 1. Realgymnasium in Berlin errichtet ward, definiert Spilleke den Zweck der Realschulen dahin: »Sie sollen eine allgemein vorbereitende Bildung, wie das Gymnasium für die Universität, so für spezielle Berufsarten des höheren praktischen Lebens gewähren, und somit den Gymnasien nicht unterzuordnen, sondern in gleicher Weise zur Seite zu stellen sein.« Er verwirft ausdrücklich die Unterordnung der Realschule unter das Gymnasium und weist ihr als einem gleichfalls wissenschaftlichen Institute ihre Stellung neben jenem an, da auch sie geistige Bildung zum Ziele habe. Hiernach sind offenbar unsere heutigen Oberrealschulen echte Realgymnasien im Sinne Spillekes. Tatsächlich hat sich freilich (wie wir es aus der Verfügung bezüglich des Kadettenkorps ersehen) schon frühzeitig der Begriff so gefestigt, dafs man darunter eine höhere Reallehranstalt mit ausgiebigem Lateinbetrieb versteht.

3. Historische Entwicklung der Realgymnasien. a) In Preufsen bis 1859. In Preufsen gab es zur Zeit der Entwicklung des Kölnischen Realgymnasiums zu Berlin, das bald kein eigentliches Realgymnasium mehr war, bereits eine stattliche Anzahl von Realschulen, von denen die

meisten, wie die Königl. Realschule zu Berlin unter Spilleke, wahre Realgymnasien sein wollten und auch waren. Schon der Teil der Heckerschen Realschule, den sein Nachfolger »Kunstschule« nannte, in welchem Latein gelehrt wurde, ist als ein Realgymnasium anzusehen, aber er verlor an Ansehen und Geltung neben der immer mehr in den Vordergrund tretenden gymnasialen Abteilung, die 1797 als Friedrich Wilhelms-Gymnasium abgesondert ward und an die Spitze der gesamten Anstalt trat. In den Jahren 1810—1831 waren in Preufsen 20 Reallehranstalten*) entstanden, davon sind 10, also die Hälfte, aus früheren Gymnasien hervorgegangen; diese haben alle stets ausgiebiges Latein in ihrem Lehrplan gehabt; 10 wurden neu gegründet (darunter allein 6 in der Rheinprovinz), von denen 3 von Anfang an obligatorisches Latein haben und 4 fakultatives Latein; nur 3 schliefsen es aus (Elberfeld, Trier, Berlin Fr. Werd. Gewerbeschule). — Es hatten also unter den 22 vor dem Erlafs der Vorläufigen Instruktion von 1832 bestehenden Realschulen Preufsens 15 immer obligatorisches Latein, 4 fakultatives Latein und nur 3 schlossen es aus.

Es ist klar, dafs bei dem weiten Kreise der Aufgaben, die den Realschulen (den Realgymnasien) gesteckt waren, der Plan derselben je nachdem der Schwerpunkt nach der einen oder der anderen Seite lag, verschieden sein mufste. In den rheinischen Industriestädten sollen diese Schulen in erster Linie kommerziellen Zwecken dienen, daher in ihnen das Latein fehlt oder nur fakultativ ist. In den mittleren östlichen Städten überwiegt die Tendenz der Vorbildung für die grofsen Beamtengruppen, die nicht eigentliche Fakultätsstudien brauchen (Baufach, Forstfach, Bergfach usw.), daher die Realschulen dort am Latein festhalten; das Latein war eben für jene Beamtenkreise unentbehrlich; dazu bedurfte es nicht erst der ausdrücklichen Bestimmung der Regierung.*)

Obschon nun fast alle diese Schulen zugleich den Dienst gehobener Stadtschulen mit verrichten, und den Teil der Heckerschen Schule, der die deutsche oder Handwerkerschule hiefs, in sich schliefsen, so halten sie doch an dem Streben fest, allgemeine Bildung zu vermitteln und den Gymnasien gleichzustehen. Die Breslauer Realschule am Zwinger erhält bei der Gründung (1817) 6 Klassen mit 7 jährigem Kursus wie die damaligen Gymnasien, und Latein ist mit 5, 5, 4, 4, 3, 3 Stunden in den 6 Klassen angesetzt; ein gleiches ist der Fall in Danzig, St. Johann, in Königsberg-Burg und mehreren anderen.

Es ist ferner klar, dafs jemehr die Realschulen sich als Parallelschulen der Gymnasien Geltung verschafften, desto mehr die in ihnen steckende höhere Bürgerschule zurücktreten mufste, und ebenso dafs ihrer Entwicklung durch ihr Doppelwesen besondere Hindernisse bereitet wurden. Diese Schwierigkeiten werden nicht gelöst durch die Vorläufige Instruktion vom 8. März 1832 für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen. Durch diese Prüfungsordnung erhielten zwar die Realschulen einen offiziellen Halt, ein gröfseres Mafs an Einheit im Lehrplan und Lehrziel, auch wurde mit der Verleihung von wichtigen Berechtigungen an die Abiturienten den kleineren, noch weniger entwickelten Anstalten eine erhebliche Förderung an Ansehen bezw. ein starker Antrieb solches durch Erfüllung der gestellten Ansprüche zu erlangen, gegeben; aber für die vorgeschrittenen Realschulen bedeutete die Vorläufige Instruktion eher eine Schädigung denn eine Hebung in der Stellung.

Es waren nämlich die mit der Ent-

*) 1810 Königsberg städtisch. 1812 Königsberg Burg. 1813 Frankfurt a. O. 1817 Brandenburg, Saldria. 1817 Lübben. 1817 Breslau, heiliger Geist. 1817 Breslau, Zwinger. 1819 Danzig, St. Peter. 1819 Magdeburg. 1819 Crefeld. 1822 Trier. 1822 Halberstadt. 1823 Barmen. 1824 Danzig, St. Johann. (1824 Berlin, Kölnisch. Realgymn.) 1824 Berlin, Friedr. Werd. Gewerbeschule. 1824 Culm. 1827 Graudenz. 1828 Köln. 1829 Elberfeld. 1831 Duisburg.

*) Solche Unterschiede haben sich bis in die neueste Zeit erhalten. So hat das Stuttgarter Realgymnasium in 12 Jahren (1871—1882) von 247 Abiturienten 131 auf die Universität, 81 auf die Polytechniken, 31 zur Offizierskarriere und nur 4 zum Kaufmannsstand bezw. Fabrikantenstand entlassen, während das Duisburger Realgymnasium in derselben Zeit von 109 Abiturienten nur 50 zur Universität einschliefslich zur Beamten- und Offizierslaufbahn, 14 zur industriellen Technik, aber 45 zum Kaufmanns- und Fabrikantenstande entlassen hat.

lassungsprüfung der Realschulen verknüpften Berechtigungen nur mittlere oder subalterne Berechtigungen,*) die an den Gymnasien schon durch den Besuch der oberen Klassen (Reife für Prima) zu erlangen waren. Und somit treten jetzt die Realschulen in eine untergeordnete Stellung zu den Gymnasien, mit denen sie doch gröfstenteils gleiche Kursusdauer hatten. Was an den Gymnasien in 5, höchstens 6 Jahren ersessen werden konnte, mufste an den Realschulen nach 7jährigem Schulbesuch durch eine schwere Prüfung**) erworben werden. Am schreiendsten war der Unterschied bezüglich des Zeugnisses zum Einjährig-Freiwilligendienst; für dieses wurde an den Realschulen das Bestehen der Entlassungsprüfung gefordert, während es an den Gymnasien mit der Reife für Obertertia verbunden war; von 1841 an wird bei den Realschulen nur noch die Reife für Prima verlangt.

Dennoch hob sich die Zahl der Realschulen bedeutend; von 1832—1839 entstanden weitere 26 solcher Anstalten, darunter wieder 10 aus herabgesunkenen Gymnasien,*) 2 werden aus wiederbelebten Gymnasien direkt umgewandelt; von 1840 bis 1849 folgen weitere 7, darunter 2 aus herabgesunkenen Gymnasien und von 1850 bis 1859 weitere 11, darunter 2 aus herabgesunkenen Gymnasien. Von all diesen 1832—1859 entstehenden 44 Realschulen**) haben 39 von der Gründung an Latein in ausgiebigem Mafse getrieben, die übrigen hatten es erst kurze Zeit gar nicht, dann fakultativ und schliefslich auch obligatorisch.

Die preufsische Regierung verhielt sich den entstehenden Realschulen gegenüber sehr ablehnend; den mafsgebenden Persönlichkeiten im Unterrichtsministerium, Johann Schulze und Eilers, fehlte jedes Verständnis für das Bedürfnis an Reallehranstalten. Aber die Verhältnisse waren mächtiger als mangelnde Einsicht einzelner. In den Ständen, für deren Vorbildung man den erfolgreichen Besuch der Sekunda eines Gymnasiums für hinreichend hielt, rückte das Bedürfnis nach einer ausgiebigeren allgemeinen Bildung stetig vor, und die Regierung mufste diesem Vordrängen durch Hinaufschieben der Berechtigungen nachgeben. Für den Erlafs der Fähnrichsprüfung wird 1849 die Maturitätsprüfung eines Gymnasiums gefordert; in demselben Jahre wird für die Zulassung im Staats-

---

*) Als Zweck der Prüfung wird in § 1 hingestellt: a) denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- und Realschule genossen haben, und mit genügenden Kenntnissen aus derselben entlassen werden können, die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum Eintritt in den einjährigen freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaus der Provinzialbehörden zuzusichern; b) den Eltern und Vormündern eine zuverlässige Benachrichtigung über den Bildungsstand der zu entlassenden Zöglinge zu gewähren, um damit zu erweisen, ob er zum Eintritte in die für ihn bestimmte Laufbahn gehörig befähigt sei; c) den Schulen eine Gelegenheit zu geben, sich über ihre Leistungen vor den ihnen vorgesetzten Behörden auszuweisen, durch den günstigen Erfolg sich in dem Vertrauen des Publikums zu befestigen und in den Lehrern, wie in den Schülern, den würdigen Eifer für die Erreichung eines bestimmten Zieles lebendig zu erhalten.

Unter den Rubriken der amtlichen Abiturientenverzeichnisse figurierte bis zum Jahre 1882 eine mit der Überschrift: »Von den nichtstudierenden Maturis gehen über: zum Forst-, Steuer-, Postfach, sonstigen Subalternenstaatsdienst«; jetzt heifst es: »und zum sonstigen Staatsdienst«.

**) § 8 der Vorläufigen Instruktion verlangt 6 schriftliche Prüfungsarbeiten: 1. einen deutschen Aufsatz; 2. die Übersetzung eines deutschen Stückes in das Lateinische; 3. einen französischen Aufsatz; 4. einen englischen resp. italienischen Aufsatz: 5. die Lösung von zwei geometrischen und zwei arithmetischen Aufgaben; 6. einen naturwissenschaftlichen Aufsatz, in welchem ein Thema aus der Physik und ein Thema aus der Chemie zu bearbeiten ist. — Das Gymnasial-Abiturientenreglement vom 4. Juni 1834 forderte dagegen nur 5 schriftliche Arbeiten.

*) Es ist interessant zu beobachten, wie gerade die so entstandenen Realschulen am ehesten wieder der Umwandlung in Gymnasien verfallen. So wird die alte Lateinschule in Stolp 1834 in eine Realschule verwandelt und 1837 als zu Entlassungsprüfungen nach der Vorl. Instr. von 1832 berechtigt anerkannt; aber schon 1857 wird sie in ein Gymnasium zurückverwandelt; als Realschule mit verhältnismäfsig geringem Latein hat die Stolper Anstalt 1848 den berühmten Abiturienten H. v. Stephan entlassen.

**) Im ganzen also bis 1859 66, von denen 4 der älteren in den fünfziger Jahren wieder in Gymnasien verwandelt worden waren und 6 1859 noch nicht anerkannt waren. Die übrigen 56 sind die in der Unterrichts- und Prüfungsordnung namentlich aufgeführten.

baufache statt der Reife für I eines Gymnasiums die Maturitätsprüfung eines Gymnasiums verlangt; ihm folgt das Post-, Berg- und Forstfach. Aus den mittleren Berechtigungen werden also obere Berechtigungen.

Die Regierung beläfst nur zögernd diese nunmehrigen oberen Berechtigungen den Realschulen. Für das Baufach wird eine Auslese gehalten und nur besonders qualifizierten Anstalten die Berechtigungen hierzu weiter gewährt; ja 1855 entzieht der Handelsminister von der Heydt den Realschulen vollständig die Berechtigung zum Baufach und 1856 auch die zum Bergfach. Zu gleicher Zeit entstehen zahlreiche technische Hochschulen, und wie diese sich immer mehr zu Parallelanstalten der Universitäten entwickeln, wie bei dem grofsartigen Aufschwung der Naturwissenschaften und der aus ihnen schöpfenden Industrie ihre Schüler eine gute, oft glänzende Verwendung finden, steigern sich die Ansprüche an die Vorbildung ihrer Zuhörer, und in dem Mafse, wie ihr Ansehen wächst, wächst auch das Ansehen der für sie am besten verbreitenden Schulart, der höheren Realschule (Realgymnasium).

So war eine Zeit unruhigsten Schwankens gekommen; auf der einen Seite haben jetzt die Realschulen eine stattliche Anzahl von Berechtigungen zu solchen Berufsarten, die eine dem Universitätsstudium gleiche Weiterbildung von ihren Eleven verlangen, und ihr Entlassungszeugnis kann mit Recht den Namen »Zeugnis der Reife« beanspruchen, wenn auch ihren Abiturienten die Pforten der Universität noch nicht geöffnet sind; auf der anderen Seite stetes Hemmen und Zurückhalten seitens der Regierung, während die Patronate in ihren Gesuchen um Rückgabe der entzogenen Berechtigungen und Verleihung neuer Berechtigungen immer dringender werden.

Im Jahre 1859 entschliefst sich die Regierung endlich, die vorläufige Instruktion durch neue dem Werte und der Würde der Anstalten entsprechende Anordnungen zu ersetzen. Sie erläfst unter dem 6. Oktober 1859 die »Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen,« durch welche die gehobenen Realschulen als Realgymnasien unter dem Titel »Realschulen I. Ordnung« anerkannt werden. Der Kursus wird neunjährig, die mittleren Berechtigungen und die für den einjährig-freiwilligen Dienst werden an die gleichen Klassenstufen wie bei den Gymnasien geknüpft; von den oberen Berechtigungen werden wie bei den Gymnasien mit der Reifeprüfung verbunden die zum Bau-, Berg-, Forst-, Postfach und zum Erlafs der Fähnrichsprüfung, aber nicht die Zulassung zur philosophischen Fakultät, deren Eröffnung jedoch der Minister von Bethmann-Hollweg dem Parlamente gegenüber in Aussicht stellt.

Als ihr Normallehrplan wird folgender ausgegeben:

		VI	V	IV	III	II	I
III, II, I, zweijährig. Aufserdem Gesang und Turnen in aufser der gewöhnlichen Schulzeit liegenden Stunden.	Religion	3	3	2	2	2	2
	Deutsch	4	4	3	3	3	3
	Latein	8	6	6	5	4	3
	Französisch	—	5	5	4	4	4
	Englisch	—	—	—	4	3	3
	Geographie Geschichte	3	3	4	4	3	3
	Naturwissenschaft	2	2	2	2	6	6
	Mathematik, Rechnen	5	4	6	6	5	5
	Schreiben	3	2	2	—	—	—
	Zeichnen	2	2	2	2	2	3
	Wöchentl. Stundenz.	30	31	32	32	32	32

In den Erläuterungen heifst es: Die Real- und die höhere Bürgerschule haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind . . . Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu tun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet kein prinzipieller Gegensatz sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlage der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben daher allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien eingenommen.

.eider wird mit diesen neuen Anord- ;en wieder nur halbe Arbeit gemacht. · Unbefangene, der diese Erläuterungen mufs voraussetzen, dafs, wenn eine che Teilung beabsichtigt ist, wenn nasium und Realschule sich ergänzen n, stillschweigend noch eine andere etzung getroffen ist, nämlich die: das nasium seinerseits hat nur die Aufgabe lie höheren Berufsarten vorzubereiten, velche akademische Fakultätsstudien er- rlich sind; d. h. während den Gym- n die Berechtigung für alle Fakultäts- en vorbehalten bleibt, wird die Be- igung für die technischen Hochschulen Fachakademien den Realschulen allein ben.

\ber freilich das hätte geheifsen, dem nasium Rechte nehmen, die es schon besessen und in manchen Fällen ohne Erfolg ausgeübt hatte, und zu- h wäre das Publikum auf das empfind- te in all den zahlreichen Städten ge- ligt worden, die nur ein Gymnasium iöhere Lehranstalt besafsen; die falsche lpolitik der Regierung hatte es dahin acht, dafs fast in jeder Stadt von 5000 ohnern ein Gymnasium sich befand.)iese Schädigung zu vermeiden, war fs billig, aber ebenso war sicher, dafs schiefe Teilung ein fortwährender iel zu Unzufriedenheit auf seiten der schulen sein mufste; die Direktoren Lehrer dieser Anstalten hätten Männer Kraft und Ehrgefühl sein müssen, sie ruhig zusahen, wie ihre Arbeit iedrig gewertet ward. — In Petitionen Patronaten und Lehrerkollegien, in lutionen grofser Realschullehrerver- nlungen kam das Verlangen nach chstellnng der Realschulen mit den nasien zu kräftigem Ausdruck.

)) In Preufsen von 1859—1885. Die rrichts- und Prüfungsordnung hatte den 56 bestehenden Realschulen nur ls Realschulen I. Ordnung sofort an- nnt; die anderen 30 wurden als Real- len II. Ordnung bezüglich der mittleren chtigungen und der einjährig-freiwilligen chtigung niedriger gestellt als die Real- len I. Ordnung; von den oberen Be- tigungen war bei ihnen selbstverständ- nicht die Rede. Dies war für sie rlich ein starker Sporn, ebenfalls die Anerkennung als Realschulen I. Ordnung zu erwerben. Von den 30 im Jahre 1859 erhalten bis 1866, also in 7 Jahren, 23 diese Anerkennung, 2 bleiben lateintreibende höhere Bürgerschulen (spätere Realpro- gymnasien), 4 werden in Gymnasien ver- wandelt, und nur eine einzige verharrt als lateinlose Realschule II. Ordnung, es ist die Friedr. Werdersche Gewerbeschule zu Berlin, an der Gallenkamp das Prinzip der Lateinlosigkeit hochhält. Aufser jenen 23 kommen bis 1866 durch Neugründung 11 Realschulen I. Ordnung hinzu, so dafs die Zahl dieser Anstalten 60 beträgt, eine Zahl, die nach Zutritt der neuen Provinzen auf 69 springt, 1871, nach vermehrter Be- rechtigung, auf 77 steigt und bis 1882 die Höchstziffer 90 erreicht.

Dem Streben der Realschulen I. Ord- nung nach Gleichberechtigung mit den Gymnasien wird ein erneuter Antrieb da- durch gegeben, dafs ihnen 1870 die philo- sophische Fakultät geöffnet und die Zu- lassung ihrer Abiturienten zur Lehramts- prüfung im Fache der Mathematik und Naturwissenschaften und der neuen Sprachen gewährt wird. Als aber mit Bonitz' Ein- tritt in das Ministerium (1875) plötzlich wieder die Existenz der Realschulen I. Ordnung in Frage gestellt schien, bildete sich der allgemeine deutsche Realschul- männerverein, dessen entschlossenem Vor- gehen es zu danken ist, dafs die Gefahr des Verschwindens der Realschulen I. Ord- nung beseitigt wurde. Die Vertreter der Realschulen I. Ordnung hatten sogar die Genugtuung zu sehen, dafs dem Kadetten- korps 1877 der Lehrplan der Realschulen I. Ordnung gegeben ward; es bekommt neben der Fach-Selekta eine Prima und hält Entlassungsprüfungen ab; von da ab findet sich in dem amtlichen Verzeichnis der militärberechtigten Anstalten das Kadetten- korps unter den Realschulen I. Ordnung und später unter den Realgymnasien mit aufgezählt. — Eine noch gröfsere Genug- tuung war es für sie, als der Schöpfer der Realschulen I. Ordnung, Ludwig Wiese, öffentlich für sie eintrat. »Nur Unkenntnis oder Voreingenommenheit«, schrieb er 1881, »kann gegenüber den nachweislichen Tat- sachen leugnen, dafs die Realschulen sich im allgemeinen bewährt und sich durch ihre Wirksamkeit des ihnen bewiesenen

Vertrauens wert gezeigt haben. Sie werden auch das ihnen noch vorenthaltene Recht, zum Studium der Medizin zu entlassen, früher oder später gewifs erlangen.«

Die Schulreform von 1882 brachte der Realschule I. Ordnung endlich den erwünschten Namen Realgymnasium; im Lehrplan trat eine Verstärkung des Lateins von 10 wöchentlichen Stunden ein; dies liefs die Erfüllung der Ansprüche auf Vermehrung der Berechtigungen, namentlich auf Zulassung zum Studium der Medizin, für welches eben eine neue Prüfungsordnung zur Beratung stand, mit Sicherheit erwarten; aber die Hoffnungen der Realschulmänner erfüllten sich nicht; die 1883 erscheinende neue Medizinalprüfung forderte nach wie vor das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums für die Zulassung zum Studium der Medizin.

c) In den übrigen deutschen Staaten bis 1885. Unterdessen nahm in den übrigen Bundesstaaten Norddeutschlands und in Baden die Entwicklung der Realschule zum Realgymnasium einen ähnlichen Verlauf wie in Preufsen, wobei die älteren Realgymnasien in Gotha, Eisenach, Wiesbaden den preufsischen Realschulen I. Ordnung angeglichen werden. Im Königreich Sachsen ist das Tempo, in welchem sich diese Entwicklung vollzieht, etwas langsamer. Das Regulativ vom 2. Juli 1860 macht die Realschulen erst sechsjährig (bei einem Schulanfangsalter von 10 Jahren), das Latein ist nur obligatorisch für die, welche die Reifeprüfung »erstehen« wollen. Erst durch den Nachtrag vom 2. Dezember 1870 wurden die Anstalten siebenjährig, und Latein für alle Schüler obligatorisch; 1874 wird der Kursus achtjährig und die Schulen erhalten die Berechtigung für das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und neuen Sprachen; 1884 werden sie neunjährige Realgymnasien bei starker Vermehrung des Latein. Sachsen erhielt damit gleich eine verhältnismäfsig grofse Zahl von Realgymnasien, nämlich elf.

Im Königreich Bayern waren zahlreiche niedere Realschulen in dem dritten und vierten Jahrzehnt vorigen Jahrhunderts gegründet worden; ihre Entwicklung führt jedoch nicht zum Realgymnasium; es wurden vielmehr gleichsam als ihre Fortsetzung Industrieschulen (mit nur zwei Oberklassen) nach dem Reglement vom 2. September 1868 errichtet, »die das Bindeglied zwischen Realschule und technischer Hochschule bilden und zugleich in abschliefsender Weise solchen Jünglingen, die sich einem ausgedehnteren und höheren Gewerbe- oder Fabrikbetrieb widmen wollen, die entsprechende Vorbildung geben sollen.« Realgymnasien waren kurz vorher ganz selbständig entstanden. Es werden durch die Schulordnung vom 14. Mai 1864 als Vorschulen des neu zu eröffnenden Polytechnikums in München sechs staatliche Realgymnasien mit einemmal gegründet. Dieselben bestanden nur aus 4 Oberklassen und setzen sich auf die unteren und mittleren Gymnasialklassen (die sog. Lateinschule) auf. Sie sind parallellaufend mit den oberen Gymnasialklassen gedacht und haben die Aufgabe, »neben einer allgemeinen wissenschaftlichen Fortbildung die entsprechende Vorbereitung für jene Berufsarten zu gewähren, welche eine nähere Vertrautheit mit den exakten Wissenschaften erfordern«.

Dieselbe Schulordnung nimmt auch einen Anlauf dazu, in Bezug auf die Berichtigungen eine Art Teilung zwischen Gymnasium und Realgymnasium anzubahnen. Sie fordert für den Eintritt in die allgemeine Abteilung der technischen Hochschule das Absolutorium des Realgymnasiums oder das Bestehen einer Aufnahmeprüfung aus den Lehrgegenständen dieser Anstalt. Diese Bestimmung ist auf dem Papier geblieben. Als das Polytechnikum in München endlich 1868 eröffnet ward, wurde das Zugangsrecht sofort auf die Abiturienten der humanistischen Gymnasien ausgedehnt.*) — Die Realgymnasien ihrerseits erhalten nach und nach die gleichen Berechtigungen wie die preufsischen Realschulen I. Ordnung; es erweitert sich hierdurch ihre bei der Gründung etwas eng gefafste Aufgabe. Ihr Plan wird wesentlich verbessert durch die Reorganisation von 1874, die ihnen eigene Tertien bringt, so dafs sie nur noch der drei Unterklassen entbehren. Das Lateinische wird in den drei Oberklassen erheblich verstärkt; im ganzen

*) Krück, Zur Geschichte der bayerischen Realgymnasien. Würzburg 1882.

gen Kursus hat das Bayerische Real-
asium nunmehr 66 wöchentliche
stunden. 2 von den 6 bayerischen
ymnasien sind wieder eingegangen,
ächlich »weil sie nicht auf eigenen
1 standen«.
Württemberg waren wie in Bayern
itig zahlreiche niedere Realschulen
nden; etliche vervollständigten sich
ateinlosen »Realanstalten« mit 10-
em Kursus, deren Hauptaufgabe die
e Vorbildung für das Polytechnikum
m Jahre 1867 bildet sich in Stutt-
nter von Dillmann aus den griechisch-
Nebenklassen des Gymnasiums das
oben besprochene Realgymnasium.
at bei 10jährigem Kursus (Eintritts-
8 Jahre) 90 Stunden Latein*); es be-
daher stärker als die preufsischen
hulen I. Ordnung den humanisti-
Charakter, und entläfst seine Abi-
ten vorzugsweise zur Beamtenlauf-
An Berechtigungen hat es von vorn-
alle diejenigen, welche jetzt die preufsi-
Realgymnasien besitzen und aufser-
die zum Studium der Staatswissen-
en. In Württemberg ist insofern ein
r Ausgleich auf dem Gebiete der Be-
gungen gemacht, als den Gymnasial-
ienten auferlegt ist, behufs Zulassung
en Staatsbauprüfungen den Nachweis
cher Kenntnisse zu erbringen. Neben
Stuttgarter Realgymnasium entstand
eins in Ulm und später eins in Gmünd.
In Deutschland bis zur Jetztzeit;
e. Im Jahre 1889 erfolgte auf Antrag
Realschulmännervereins eine Verein-
g der deutschen Staatsregierungen
gegenseitige Anerkennung der Reife-
isse der Realgymnasien, wie sie 1874
ie Gymnasien getroffen worden war.
end aber bei dem Übereinkommen von
der Begriff des Gymnasiums durch
nmungen über Kursusdauer, Unter-
gegenstände, Prüfungsforderungen fest-
wird, heifst es in dem Vertrage von
nur: »Es finden die in dem Über-
mmen vom April 1874 bezüglich der
asialreifeprüfungen und Reifezeugnisse
fenen Bestimmungen sinnentsprechende
ndung auf die Reifeprüfungen und
Reifezeugnisse der Realgymnasien.« — Die Begriffsbestimmung »Realgymnasium« wird als gleichmäfsig anerkannt stillschweigend vorausgesetzt; sie geht offenbar dahin: eine lateintreibende höhere Reallehranstalt mit gleichem (9 jährigem) Kursus wie das Gymnasium, an welcher qualifizierte Lehrer die Knaben vom 10. Lebensjahr an unterrichten.

Solche Anstalten hatte Deutschland zur Zeit des Übereinkommens 126, wovon in Preufsen 85.

Schon die Verhandlungen wegen dieser Normalbestimmungen erwirkten erfreulicherweise, dafs den Realgymnasien in Baden die bis dahin nicht gewährte Berechtigung zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaften gegeben wurde. Es folgte Hessen, welches seinen Realgymnasialabiturienten das bis dahin vorenthaltene Recht zum Studium der neuen Sprachen einräumte, und nach Veröffentlichung des Übereinkommens gab Baden eine neue Lehrprüfungsordnung heraus, nach welcher auch dort die Realgymnasialabiturienten zum Studium der neuen Sprachen zugelassen wurden.

Diese Angleichung an die preufsischen Verhältnisse erhielt dadurch eine erhöhte Bedeutung, dafs noch in demselben Jahre eine Vereinbarung wegen gleicher Geltung der Lehramtsprüfungszeugnisse zwischen Preufsen, Sachsen, Baden, Mecklenburg-Schwerin, den thüringischen Staaten, Braunschweig und Elsafs-Lothringen getroffen wurde.

So waren denn im Beginn des Jahres 1890 in Deutschland 126 Anstalten, zum Teil nach langem Kampfe um ihr Dasein, auf den Standpunkt gelangt, auf dem schon vor fünfzig Jahren die Realgymnasien in Gotha, Eisenach, Wiesbaden, gestanden hatten. Der Fischersche Gedanke hatte fruchtbare Gestaltung gewonnen; es hatten sich in stetigem Festhalten an dem Grundprinzip der Gleichstellung mit den Gymnasien die Realgymnasien zu einem unentbehrlichen Gliede des höheren Schulwesens Deutschlands entwickelt. Und die Zukunft schien sich günstig für sie zu gestalten. Von allen Seiten war der Ruf nach Reform der Gymnasien, nach Abschaffung des gymnasialen Berechtigungsmonopols erklungen, und namentlich er-

---

VII 12, VI 12, V 12, IV 11, IIIb 10,
, IIb 7, IIa 7, Ib 5, Ia 5.

schien die Ausschliefsung des Realgymnasialabiturienten vom Studium der Medizin nicht mehr haltbar, so dafs der Vorsitzende des Ärztebundes Dr. Graf im Abgeordnetenhause (Februar 1890), als er wieder für die Alleinberechtigung der Gymnasien zum Studium der Medizin das Wort ergriff, sagen konnte, er sähe, dafs er für »eine verlorene Sache« spräche.

Allein in dem preufsischen Unterrichtsminister von Gofsler (seit 1881) war den Realgymnasien nach und nach ein gefährlicher Gegner erwachsen. Von dem Standpunkt des unentschlossenen, sachlich nicht bewanderten und deshalb vorsichtig zurückhaltenden ersten Leiters des Unterrichtswesens war er allmählich herabgeglitten zu dem eines eifrigen Parteigängers für die Gymnasien, als welcher er sich den Glaubenssatz der Gymnasialfanatiker aneignete und ihn vor dem Parlament verkündete: »Wir lernen auf unseren preufsischen Gymnasien zunächst nichts, was wir im Leben gebrauchen, und doch lernen wir gewissermafsen alles.«

Seiner Haltung ist es zuzuschreiben, dafs den Realgymnasien die Medizin im Jahre 1883 verschlossen blieb. Unter seinem Ministerium war es möglich, dafs den Oberrealschulen (1886) das Recht zum Studium des Baufaches wieder entzogen wurde, das ihnen 7 Jahre vorher gegeben worden war. Die Gründung neuer Realgymnasien wufste er zu verhindern; er begünstigte durch seine Organe die Umwandlung bestehender Realgymnasien in Gymnasien oder 7jährige Realschulen. Dem Petitionensturm um Gymnasialreform setzte er das Versprechen einer Enquête, in der die streitenden Parteien gleichmäfsig zu Worte kommen sollten, entgegen. Diese Enquête ward im Dezember 1890 zusammenberufen; sie war so tendenziös zusammengesetzt, dafs ein sächsischer Realgymnasialdirektor in einer Festrede sagen konnte: »Es ist allgemein bekannt, dafs die im Dezember 1890 in Berlin einberufene Konferenz absichtlich und mit grofsem Geschick von den leitenden Männern so zusammengesetzt worden war, dafs sie entgegen der allgemeinen Erwartung und im Widerspruch mit den Wünschen weiter Kreise unseres Vaterlandes sich gegen das Realgymnasium entschied.«

An der Spitze der von dem Minister der Konferenz vorgelegten Fragen stand die: »Sind die heute bestehenden Arten der höheren Schulen in ihrer gegenwärtigen Sonderung beizubehalten oder empfiehlt sich eine Verschmelzung von a) Gymnasium und Realgymnasium? b) Realgymnasium und Oberrealschule?« »Zu Referenten über diese Frage waren 4 Mitglieder der Konferenz im voraus bestellt, von denen 3 notorische Gegner der Realgymnasien und nur einer ein überzeugungstreuer Anhänger derselben war; es entsprach dies Verhältnis der Zusammensetzung der Kommission, die dann auch — besonders nachdem auch der Kaiser in seiner Eröffnungsrede die Realgymnasien hatte fallen lassen — mit 32 gegen 8 Stimmen dem Minister die gewünschte Antwort durch folgenden Beschlufs erteilte: »Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen (Oberrealschulen und höhere Bürgerschulen).« Die Realgymnasien sollten also in Wegfall kommen. Dieser Beschlufs gelangte indessen nicht zur Ausführung. Zunächst schied wenige Wochen nach der Konferenz Herr von Gofsler als Unterrichtsminister aus, und sein Nachfolger Graf Zedlitz wufste den dringenden Gesuchen der beteiligten Städte um Erhaltung der Realgymnasien Geltung zu verschaffen. In den neuen Lehrplänen vom 6. Januar 1892 erscheinen die Realgymnasien wieder, freilich mit 11 Lateinstunden weniger zur Verringerung der Gesamtstundenzahl, aber mit erheblicher Erleichterung der Nachprüfung für ihre Abiturienten zur Erlangung der Gymnasialreife; ja es wird in § 19 der neueren Reifeprüfungsordnung für Realgymnasien eine Nachprüfung der Gymnasialabiturienten, welche das Polytechnikum besuchen wollen, in Aussicht genommen. Diese Nachprüfung blieb wie einstmals in Bayern auf dem Papier stehen. — 1895 wird für das Lateinische in den 4 oberen Klassen die Zugabe von je einer Stunde gestattet: eine Erlaubnis, von der die allermeisten Anstalten sofort Gebrauch machten; der Stundenplan der meisten preufsischen Realgymnasien war demnach in dem letzten Quinquennium des 19. Jahrhunderts folgender:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28
Latein	8	8	7	4	4	4	4	4	4	47
Französisch	—	—	5	5	5	4	4	4	4	31
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Mathemat. Rechnen	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42
Geschichte, Geographie	2	2	4	4	4	3	3	3	3	28
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Physik	—	—	—	—	—	2	3	3	3	11
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summa	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262

Nach der Dezemberkonferenz erging in Preufsen zunächst ein Umwandlungssturm über die Realgymnasien; aber nur 14 Realgymnasien unterlagen demselben, die übrigen 71 blieben erhalten. —

Mit der Gestattung der 4. Lateinstunde in den oberen Klassen, die von prinzipieller Wichtigkeit war, weil, wie der Minister Bosse sagte, man die Konsequenzen aus dieser Vermehrung der Lateinstunden ziehen werde, hörte die rückläufige Bewegung in dem Bestande der Realgymnasien auf.

Die zum Untergange bestimmten Anstalten hatten auch diese schwere Prüfungszeit überstanden. Im Lager der Gymnasialmänner begann eine grofse Beunruhigung sich zu zeigen; man sah ein, dafs man mit dem Gofslerschen Streiche einen Pyrrhussieg errungen, ja man fing an, sich an den Gedanken eines Opfers von Mehrberechtigung an die Realgymnasien zu gewöhnen, sofern man dafür den alten Stundenplan in den klassischen Sprachen zurückerhalten könne. Einen wesentlichen Schritt vorwärts machte die Schulreformbewegung, als der Kaiser 1899 die Polytechniken den Universitäten gleichstellte, indem er ihre Organisation derjenigen der Universitäten anglich und ihnen das Promotionsrecht verlieh.

In dem Kultusministerium vollzog sich inzwischen, nachdem der tatkräftige Geheimrat Althoff Direktor der Abteilung für Universitäten und höhere Schulen geworden war, ein vollkommener Umschwung zu der Erkenntnis, dafs jede Schulreform mit Lösung der Berechtigungsfrage zu beginnen habe. Althoff setzte es durch, dafs das preufsische Staatsministerium auf Vorschlag des 1899 eingetretenen Ministers Studt beim Bundesrate die Freigabe der Medizin an die Abiturienten der neunklassigen Realanstalten unter gewissen Bedingungen beantragte.

Während die Verhandlungen hierüber unter den Bundesregierungen noch schwebten, gab der Kaiser einen neuen direkten Impuls zur Schulreform; es wurde im Juni 1900 eine Schulkonferenz nach Berlin einberufen; dieselbe fand das Ministerium bereits dazu entschlossen, das Gymnasialmonopol fallen zu lassen. Der Verlauf dieser Konferenz war für die Realgymnasien ein sehr günstiger. Die Beschlüsse bildeten die Grundlage für den königlichen Schulreformerlafs vom 26. November 1900, der im Prinzip die Gleichwertigkeit der von den 3 höheren Schularten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) gegebene Vorbildung und damit auch für die Realanstalten den Anspruch auf volle Gleichberechtigung mit den Gymnasien anerkannte. Das Ergebnis der bis jetzt vollzogenen Reform auf dem Berechtigungsgebiete ist folgendes: Die Realgymnasien sind (Okt. 1907) in Preufsen für alle Studien- und Berufszweige den Gymnasien gleichberechtigt; nur für das Studium der Theologie haben ihre Abiturienten sich noch einer altsprachlichen Sonderprüfung zu unterziehen, welche sie jedoch bei rechtzeitiger Vorbereitung kurze Zeit nach ihrer Reifeprüfung ohne jeden Zeitverlust am Studium selbst ablegen können. Es ist Aussicht vorhanden, dafs aus dieser Sonderprüfung, die sich auf Griechisch und Lateinisch erstreckt, das Lateinische in Fortfall kommt.

In dem Stundenplan der preufsischen Realgymnasien trat gegen 1895 die geringe Änderung ein, dafs in den Tertien je eine Stunde vom Französischen an das Lateinische abgegeben werde. In der neuen Reifeprüfungsordnung aber wird das Lateinische als Hauptgegenstand mit einem Kompensationsrecht gleich dem des Deutschen, der neuen Sprachen und der Mathematik gewertet.

In den aufserpreufsischen Staaten waren

teils infolge der Normativbestimmungen (1889), teils infolge der Dezemberkonferenz (1890) auch Modifikationen in den Lehrplänen der Realgymnasien eingetreten; keiner der gröſseren Staaten folgte indessen Preuſsen in der starken Verkürzung der Zahl der Lateinstunden. Nach Eintritt der groſsen Schulreform in Preuſsen (1900) schlossen sich erst wenige Staaten, dann in immer schnelleren Tempo die Mehrzahl der übrigen Staaten der in Preuſsen getroffenen Berechtigungsgleichheit an; es restieren neben den Thüringischen Staaten, in denen Erwägungen im Gange sind, heute (Okt. 1907) nur noch die beiden Mecklenburg (3 Stimmen im Bundesrate) und Bayern (6 Stimmen im Bundesrate); doch ist in Bayern in der letzten Parlamentsperiode der Antrag auf Freigabe der Jurisprudenz an die Realgymnasien nur mit Stimmengleichheit (50 gegen 50 Stimmen) abgelehnt worden.

Bei diesen Reformen auf dem Berechtigungsgebiete blieben die Stundenpläne der Realgymnasien im allgemeinen dieselben, nur Württemberg glich seinen Stundenplan dem preuſsischen mehr an. Die Stundenpläne in den 6 gröſseren deutschen Bundesstaaten sind zur Zeit folgende:

(Siehe nebenstehende Tab.)

Es ist selbstverständlich, daſs die Aufhebung des Gymnasialmonopols aufs günstigste die Entwicklung der Realanstalten beeinflussen muſste. Die Zahl der Realgymnasien hat sich in Preuſsen überraschend schnell von dem Tiefstand zu Neujahr 1898 (71 Anstalten) bis jetzt (Okt. 1907) gehoben. Ihre Zahl hat sich, wenn wir all' die in Entwicklung begriffenen, deren Ausbau durch Beschluſs der betreffenden Kommunalbehörden und Genehmigung dei Staatsbehörde vollkommen gesichert ist, mitzählen, auf 152 also um 114 % in 9 Jahren vermehrt; auch die Zahl der Realprogymnasien hat sich wieder gehoben, und merklich wächst die Zahl der als Realprogymnasien anzusehenden griechischlosen Nebenklassen an gymnasialen Anstalten.

Verteilung der im Okt. 1907 in Deutschland bestehenden Realgymnasien einschlieſslich der in Entwicklung begriffenen:

In Preuſsen:		Auſser Preuſsen:	
Ostpreuſsen	4	Bayern	4
Westpreuſsen	3	Sachsen	16
Berlin	8	Württemberg	4
Vororte Berlins	20	Baden	7
Brandenburg	10	Hessen	3
Pommern	5	Mecklenb.-Schwerin	6
Posen	1	Sachsen-Weimar	2
Schlesien	11	Braunschweig	1
Sachsen	8	Sachsen-Meiningen	2
Schleswig-Holstein	7	Sachsen-Altenburg	1
Hannover	17	Sachsen-Kob.-Gotha	1
Westfalen	14	Anhalt	1
Hessen-Nassau	8	Reuſs jüngere Linie	1
Rheinprovinz	36	Schaumburg-Lippe	1
	152	Lübeck	2
		Bremen	2
		Hamburg	2
		Reichsland	2
			58

4. Notwendigkeit der Realgymnasien für die Zukunft; die ihnen gebührende Verbreitung. Haben wir so die Entstehung der Realgymnasien, ihren Kampf ums Dasein, ihre innere und äuſsere Festigung, ihr stetiges, wenn auch durch Rückschläge unterbrochenes Emporwachsen zu staatlich anerkannten, den Gymnasien völlig ebenbürtigen Anstalten verfolgt und damit ihre historische Berechtigung sattsam erwiesen, so müssen wir jetzt den Einwürfen derer begegnen, die meinen, ihre Zeit wäre nun vorüber, sie hätten ihre Schuldigkeit getan, sie müſsten abgelöst werden durch die Oberrealschulen, in denen das reale Prinzip in voller Reinheit zum Ausdruck komme.

Ich stehe nicht an, wie ich es in diesem Artikel wiederholt ausgesprochen habe, die Oberrealschule als eine vollkommen daseinsberechtigte allgemein bildende Anstalt anzuerkennen, der die volle Gleichberechtigung mit den beiden anderen 9 jährigen Schulen nicht vorenthalten werden darf, aber es fragt sich nur, welche Schulart dem Bedürfnisse der weiten Kreise, für welche die höhere Reallehranstalt vorbilden will, augenblicklich d. h. in der unmittelbaren Jetztzeit, am meisten entspricht und welchen Raum das Realgymnasium auſserdem auf dem Gebiete beanspruchen muſs, auf dem das Gymnasium bisher das Monopol besaſs.

a) Die Frage des Latein. Es bedarf dazu vor allem die Frage des Latein einer Erörterung.

Wir glauben gezeigt zu haben, daſs es historisch nicht begründet ist, wenn man behauptet, das Latein sei den höheren

Preußen

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28
Latein	8	8	7	5	5	4	4	4	4	49
Französisch	—	—	5	4	4	4	4	4	4	29
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Geschichte u. Erdkunde	2	2	4	4	4	3	3	3	3	28
Rechnen und Mathematik	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	4	5	5	5	29
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summa	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262

Bayern

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	5	4	3	2	2	2	2	3	4	27
Latein	8	8	8	7	7	6	6	5	5	60
Französisch	—	—	—	4	4	3	3	3	3	20
Englisch	—	—	—	—	—	4	3	3	3	13
Geschichte u. Erdkunde	2	2	4	4	4	2	3	3	2	26
Rechnen und Mathematik	3	3	3	3	4	6	6	5	5	38
Naturwissenschaften	1	1	1	2	2	—	2	4	5	18
Schreiben	2	1	1	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	3	3	4	4	3	2	23
Summa	23	23	24	27	28	29	31	31	31	247

Sachsen

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	3	3	2	2	2	2	2	2	2	20
Deutsch	4	4	3	3	3	3	3	3	3	29
Latein	9	9	7	6	4	4	4	4	4	51
Französisch	—	—	5	6	4	4	4	4	4	31
Englisch	—	—	—	—	5	4	3	3	3	18
Geschichte u. Erdkunde	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30
Rechnen und Mathematik	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	4	5	5	5	29
Schreiben	2	1	—	—	—	—	—	—	—	3
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summa	27	28	29	30	31	31	31	31	31	269

Württemberg

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	3	3	2	2	2	2	2	2	3	21
Latein	10	10	9	8	8	6	6	5	5	67
Französisch	—	—	4	5	5	4	3	3	3	27
Englisch	—	—	—	—	—	3	3	3	2	11
Geschichte u. Erdkunde	1	3	3	4	4	3	2	2	2	24
Rechnen und Mathematik	4	4	4	5	6	7	9	6	5	50
Naturwissenschaften	2	2	1	2	1	2	2	5	7	24
Schreiben	2	1	1	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
Summa	24	25	28	30	30	31	31	30	31	260

Baden

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	3	3	2	3	3	3	3	3	3	26
Latein	9	9	8	6	6	5	5	4	4	56
Französisch	—	—	4	4	4	4	4	3	3	26
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Geschichte u. Erdkunde	2	2	4	4	4	2	2	2	2	24
Rechnen und Mathematik	4	4	3	4	4	7	7	7	7	47
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2	4	4	22
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Summa	26	26	27	30	30	30	30	30	30	259

Hessen

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	6	5	4	3	3	3	3	3	3	33
Latein	8	8	7	6	6	5	5	5	5	55
Französisch	—	—	5	5	5	4	4	4	4	31
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Geschichte u. Erdkunde	2	2	4	4	4	3	3	3	3	28
Rechnen und Mathematik	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	5	5	5	5	30
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summa	27	27	31	32	32	32	32	32	32	277

Realschulen aufgezwängt werden. Das trifft nur für eine verschwindend kleine Zahl von Anstalten zu; der weitaus gröſsere Teil derselben hat von seiner Gründung an Latein gehabt, wenn auch in recht verschiedener Stärke. Historisch richtig ist nur, daſs die zu hohe Wertschätzung des Lateinischen bei Verleihung von Berechtigungen seitens der Behörden die Entwicklung der lateinlosen Schulen hintenan gehalten hat und namentlich die eigentlichen höheren Bürgerschulen (jetzigen 6klassigen Realschulen) nicht hat aufkommen lassen.

Die höheren Realschulen vor 60 Jahren muſsten das Latein nach dem Prinzip, aus dem sie entstanden, haben. Wollten sie ihre Schüler zu einer groſsen Zahl Beamtenlaufbahnen, wie Bau-, Berg-, Forstfach u. a. entlassen, so war ihnen das Latein unentbehrlich. Bekannt ist, daſs Spielleke, der »für seine Person keinen Gesichtspunkt aufzufinden wuſste, unter welchem dem Latein eine zweckmäſsige Stelle in einer höheren Bürgerschule angewiesen werden könnte«, es doch an der Königl. Realschule in Berlin beibehalten und ihm nachher sogar einen besonderen Wert für die wissenschaftliche Ausbildung zuerkannt hat.

Traugott Müller gibt die Gründe, welche ihn bestimmten, das Wiesbadener Realgymnasium mit ausgiebigem Latein auszustatten, folgendermaſsen an: »Die lateinische Sprache wird am Realgymnasium getrieben 1. weil ihre scharf ausgeprägten Sprachformen und Sprachgesetze ein anerkanntes Mittel zur Schärfung des grammatischen Sinnes sind, 2. weil das Lesen der römischen Klassiker die Schüler besser in den Geist des Altertums einführt,*) 3. weil sie für gewisse Berufsstudien unentwehrlich ist und 4. weil sie das zu starke Auseinandergehen der Wege hindert, welche annoch zur höheren Bildung führen.« — Bei Nr. 3 erwähnt Müller nicht besonders den Wert, den das Lateinische für das Studium der neueren Sprachen**) und auch für deren Schulbetrieb insofern hat, als es die Muttersprache des Französischen ist, und man so die Möglichkeit gewinnt, in den oberen Klassen den höchst interessanten und lehrreichen Werdegang der französischen Sprache zu zeigen.

Zu diesen besonderen Gründen, deren Geltung für die damalige Zeit wohl niemand bestreiten wird, möchte ich 5. noch einen allgemeinen hinzufügen, mit dem die genannten sich zum Teil decken, dessen Wirkung aber inmitten der gebildeten Welt am fühlbarsten war.

Die Stellung aller Männer der »gebildeteren Stände,« um mit E. G. Fischer zu reden, bedingte damals Kenntnis des Lateins. Es gehörte nicht nur zu der wissenschaftlichen und Berufsbildung, sondern auch zur allgemeinen ästhetisch-literarischen Bildung. Mit anderen Worten: Kenntnis des Latein machte einen Teil der gesellschaftlichen Bildung aus.

Daſs gegen die Aufnahme des Latein in die Realschule die Beschränkung, die dadurch anderen Gegenständen, namentlich den Naturwissenschaften, auferlegt werden muſs, damals schon sprach, braucht kaum erwähnt zu werden; der Grund hat sich bis heute erhalten und hat angesichts der Minderung der Bedeutung, welche die lateinische Sprache als Gelehrtensprache und im Beamtenbureau erfahren hat und angesichts des immer gröſseren Aufschwungs der Naturwissenschaften sich verstärkt.

Wie nun verhält es sich mit den Gründen für den Betrieb des Latein jetzt, nachdem $^{3}/_{4}$ Jahrhundert seit der Errichtung des ersten Realgymnasiums verflossen sind? Sind sie noch alle in Kraft? Ist eine Verschiebung des Wertes der einzelnen Gründe eingetreten? oder sind sie alle hinfällig geworden? Ehe wir hierauf eine Antwort versuchen, müssen wir sehen, ob sich nicht Zweck und Aufgabe der Realgymnasien im Laufe der Jahre geändert haben, und ob man nicht von dem Lateinbedürfnis des Realgymnasiums, wie vom Menschen sagen kann, es wächst mit seinen gröſseren Zwecken.

*) Die Erläuterung zur Unterrichts- und Prüfungsordnung setzt für den 2. Grund: »Wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntnis des Zusammenhanges der neuen europäischen Kultur mit dem Altertum hat.«

**) Weniger für das erste Erlernen derselben; denn das trifft für jede fremde Sprache, welche als erste getrieben wird, zu, daſs sie das Erlernen einer anderen ihr folgenden fremden Sprache erleichtert, und beim bloſsen Vokabellernen ist es eben so oft störend und verwirrend als fördernd, daſs das französische Wort dem lateinischen entsprossen und ihm daher ähnlich ist.

Und in der Tat, hier tritt uns bei näherer Betrachtung ein groſser Unterschied entgegen. Wir haben schon gesehen, wie in der Mitte dieses Jahrhunderts das Bildungsbedürfnis gewisser Berufsarten vorrückte und dadurch sich die Geltung der Schule, welche die Vorbildung für jene Berufe gab, erhöhte. Seitdem ist vieles hinzugetreten; als das Hauptsächlichste sei im kurzen dies angeführt: die gebildeten Laien sind eingetreten in die Teilnahme an der Verwaltung und Gesetzgebung; die Medizin ist immer mehr angewandte Naturwissenschaft und damit die Ausbildung der Mediziner auf realistischer Grundlage unerläſslich geworden; die Wertung des Griechischen als Schulgegenstand ist im schnellen Sinken begriffen, es nach dem Erscheinen des Bürgerlichen Gesetzbuches noch von den künftigen Juristen oder gar Kameralisten zu fordern, ist nicht mehr haltbar.

Der Kaufmann oder Industrielle, welcher heute Handelsrichter, Mitglied des Provinziallandtages, des Landtages, des Reichstages ist, bedarf ein gröſseres Maſs jener Bildung, die bei den Beamten von Fach noch als unentbehrlich gilt: das Realgymnasium muſs sie ihm mitgeben. Das Gymnasium sieht sich in die Unmöglichkeit versetzt, den Anforderungen der Mediziner nach einer geeigneten Vorbildung zu genügen*): dem Realgymnasium wird ihre Vorbildung in gröſserem Maſse zufallen, und ebenso darf das Realgymnasium bei der Vorbildung der Juristen einen gebührenden Anteil beanspruchen.

So erweitert sich der Kreis der Aufgaben, die den Realgymnasien obliegen, und es ändert sich die Wertung der zur Erfüllung dieser Aufgaben notwendigen Lehrgegenstände. In diese Beleuchtung gerückt, scheinen uns die obigen Gründe, welche dazu führten das Latein aufzunehmen, für die Jetztzeit von folgender Wichtigkeit.

1. Die Bildung des grammatischen Sinnes kann an jeder Sprache erlangt werden, keinesfalls ist es nötig, die lateinische Sprache deshalb von Sexta an zu treiben; immerhin wird die Beschäftigung mit ihren Sprachgesetzen, die Erfassung ihrer Perioden zu der an den neuen Sprachen gewonnenen sprachlichen Ausbildung eine sehr schätzenswerte Ergänzung ausmachen.

2. Die lateinische Sprache ist noch heute für gewisse Berufsstudien unentbehrlich, namentlich für das Studium der neueren Sprachen; ob sie deshalb obligatorischer Lehrgegenstand der Schule zu sein braucht, erscheint fraglich; ich kann mir recht wohl vorstellen, daſs ein Oberrealschulabiturient, der Latein sich in fakultativen Nebenstunden oder privatim als Student angeeignet hat, mit bestem Erfolge Medizin oder neue Sprachen studieren kann. Ihr Betreiben als Schulgegenstand hat jedoch den groſsen Vorteil, daſs Mutter- und Tochtersprache nebeneinander gelehrt werden und so die sprachliche Ausbildung in etymologischer Beziehung erweitert und vertieft werden kann.

3. Nach wie vor ist die lateinische Sprache wichtig für die Kenntnis des Zusammenhanges der neuen europäischen Kultur mit dem Altertum. »Wie der Wanderer«, sagt Paulsen,*) »im Süden und Westen unseres Vaterlandes überall den Spuren römischer Bauten, wie er an Rhein und Donau alten Römerstädten begegnet, so begegnet, wer unsere Geschichte durchwandert, überall den Spuren und Nachwirkungen römischer Einrichtungen: Kirche und Staat, Religion und Recht, alle weisen auf Rom hin. Am unmittelbarsten aber wird diese Tatsache dadurch repräsentiert, daſs die römische Sprache, wenn man mit dem säkularen Maſsstabe der Geschichte miſst, bis gestern die Sprache des geistlich geschichtlichen Lebens im Abendlande geblieben ist.« Und ähnlich sagt Ziegler:**) »Die moderne Kultur ruht zunächst auf römischem Grunde; im römischen Reiche sind die Germanen in die Kulturwelt eingefügt worden, als römische Kirche ist das Christentum, im römischen corpus juris ist das Recht zu ihnen gekommen; und noch immer ragt

*) So sagt Wendt (vergl. Art. »Gymnasium«): »Sofern also die Herren Mediziner mit der Ausdehnung, die ein Gymnasium dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht gewähren kann, nicht zufrieden sind, läge es durchaus im Interesse der humanistischen Bildung, sie an diejenigen Anstalten gewiesen zu sehen, welche die alten Sprachen ganz oder teilweise ausschlieſsen.«

*) Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889.

**) Th. Ziegler, Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums. Stuttgart 1894.

in Kirche und Staat mächtig und lebendig das kaiserliche Rom und das päpstliche Rom in unsere Gegenwart hinein.«

Das Realgymnasium wird, indem es die alte Sprache im Lehrplan behält, die einst die Welt beherrscht hat, Vermittler einer historischen Bildung, welche zwar nicht gleichen Umfang und gleiche Tiefe, wie auf dem Gymnasium, erreicht, aber doch genügen kann, um seine Schüler den Wert historischen Erkennens schätzen zu lehren und ihnen die Möglichkeit zu gewähren, es gegebenen Falls selbst auszuüben. Und um dies zu erlangen, mufs es die Sprache ordnungsmäfsig und als Pflichtfach, nicht als falkultatives Anhängsel und auch nicht in zu geringer Stundenzahl betreiben, sondern in solcher Ausdehnung, dafs wirklich Livius, Sallust, Cicero und Tacitus, Virgil und Horaz mit Verständnis gelesen werden können.

4. Nach wie vor besteht die Notwendigkeit, das zu starke Auseinandergehen der Wege, die zur höheren Bildung führen, zu vermeiden. Gerade jetzt, nachdem die Oberrealschule an Verbreitung und Wertschätzung erhebliche Fortschritte gemacht hat, ist das Realgymnasium berufen durch seinen vermittelnden Stundenplan ein Bindeglied zu bilden zwischen den Gymnasien und den lateinlosen Schulen, indem einerseits der Übergang von ihm zum Gymnasium in den unteren Klassen ohne jeden Verlust, in den oberen mit dem Verluste nur eines Jahres sich bewerkstelligen läfst und andrerseits Schüler lateinloser Anstalten zum Realgymnasium mit Verlust von nur einem Jahre übertreten können. Dies Verhältnis vereinfacht sich noch und spricht noch mehr für das Realgymnasium als Bindeglied, wenn der gemeinsame lateinlose Unterbau für alle höheren Schulen durchgeführt ist.

5. Endlich aber bleibt auch der äufsere und doch höchst wichtige Grund für Beibehaltung der lateinischen Sprache bestehen, dafs trotz des Schwindens der lateinischen Vorlesungsverzeichnisse, der lateinischen Dissertationen, der lateinischen Ausdrücke in der Bureausprache, trotz der Reinigung der Gesetzessprache für einen Mann in leitender Stellung die Kenntnis des Latein noch ein gesellschaftliches Bedürfnis ist. Gewifs ist es ein gröfserer tatsächlicher Mangel, wenn ein Amtsrichter für die einfachsten technischen Vorgänge einen Sachverständigen braucht, als wenn der beisitzende Schöffe kein Latein kann, aber ein Schmuck, ein fast unentbehrlicher Schmuck für den Verkehr in der besseren Gesellschaft bleibt es doch. — Man bedenke nur, dafs allein unsere preufsischen Gymnasien jährlich an 4000 Abiturienten entlassen, dafs sieben Achtel aller höheren Beamten unseres Landes zur Zeit noch die gymnasiale Vorbildung haben, dafs in den letzten Jahrzehnten auch Grofsindustrielle und Kaufleute wegen der Vornehmheit der vollberechtigten Anstalt ihre Söhne durch das Gymnasium gehen liefsen! Mufs da nicht wer inmitten dieser so vorgebildeten Männer wirken und gelten will, es als etwas Angenehmes empfinden, die Sprache gelernt zu haben, die ein Viertel der Schulzeit jener Männer beansprucht hat. — Für das Griechische trifft das in gleicher Weise nicht zu; man findet zwar noch alte Gymnasialabiturienten, die im Hochgenufs der Erinnerung überstandener Leiden den Anfang der Odyssee oder Ilias zitieren, aber in auffallender Weise ist, wie oben gesagt, die Schätzung der griechischen Sprache als Schulgegenstand zurückgegangen; von ihm ist so gut wie nichts in das gesellschaftliche und geschäftliche Leben übergegangen, kaum 5 geflügelte Worte aus der an schönen Gedanken so reichen Sprache haben als bekannte Citate noch Kurs, und der Rest griechischer Worte, der sich in der medizinischen und chemischen Nomenklatur findet, ist auch für den gewöhnlichen Gymnasialabiturienten ohne weiteres nicht verständlich, und der ohne Griechisch vorgebildete Mann von Fach eignet sich mit Leichtigkeit diese Nomenklatur direkt an.

Recht bezeichnend ist für diese Frage das Verhalten der Militärbehörde. Für die Fachvorbildung ihrer Offiziere ist offenbar das Lateinische überflüssig, sowohl in der Landarmee, als erst recht in der Marine, und doch hat sie 1844, zur selben Zeit als auch die anderen Beamtenstände, für deren Fachausbildung ein Fakultätsstudium nicht erforderlich, ihre Anforderungen an die allgemein wissenschaftliche Vorbildung erhöhten, das Lateinische in den Plan des Kadettenkorps eingeführt, und hat es darin

bei der Reorganisation 1877 und wiederum trotz der Dezemberkonferenz in den neuesten Bestimmungen von 1893 festgehalten. Bei all diesen Gründen für das Latein kann der Umstand, dafs durch die Aufnahme des Latein die anderen Gegenstände eingeschränkt werden, gegen das Latein nicht ausschlaggebend sein. Hierzu wäre der Nachweis zu erbringen, dafs die realgymnasiale Vorbildung für die höhere Technik als das Fach, welches die weiteste mathematisch-naturwissenschaftliche Vorbildung verlangt, nicht genügt, und der kann nicht erbracht werden.

Freilich darf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auch nichts mehr genommen werden, wie das in dem sonst so trefflichen Plane der Frankfurter Reformrealgymnasien anfänglich geschah, wo in den oberen Klassen 5 Stunden an Naturwissenschaften gegen den Normalplan von 1892 fehlten. Es mufs festgehalten werden, dafs das Realgymnasium genau so viel Latein und nicht mehr aufnimmt, als zur Erreichung seiner Ziele notwendig ist. Wieviel ist das?

Wie wir sahen, haben die Ansichten sowohl hinsichtlich des im Latein zu erreichenden Zieles als auch des Weges zu demselben im Verlauf der Entwicklung des Realgymnasiums sehr geschwankt. Zwischen dem Gothaer Realgymnasium mit 21 Stunden Latein bei siebenjährigem Kursus und dem Stuttgarter Realgymnasium mit 90 Stunden bei zehnjährigem Kursus ist eine gewaltige Kluft. Indessen mufs jetzt doch ein mittleres Mafs an der Hand der Erfahrung sich finden lassen.

Als Ziel mufs gelten, dafs »der abgehende Schüler befähigt ist, lateinische Schriftsteller gründlich zu verstehen«.*) Für die Reifeprüfung ist eine Übersetzung aus dem Lateinischen zu fordern, und zwar ist dazu »aus einem der Lektüre der Prima angehörenden oder dazu geeigneten Schriftsteller ein in der Schule nicht gelesener von besonderen Schwierigkeiten freier Abschnitt zu wählen (Ordnung der Reifeprüfung für Realgymnasien § 7, 3) und in einer eventuellen mündlichen Prüfung wäre, wie bei der gymnasialen Nachprüfung von Realgymnasialabiturienten, die Übersetzung einfacher Stellen des Livius und des Horaz zu verlangen.

*) Reinhardt in den Mitteilungen des Vereins für Schulreform in Bayern Nr. 7, April 1897.

Dieses Ziel nun kann bei dem preufsischen Stundenplan von 1901 (Stundenzahl: 8, 8, 7, 5, 5, 4, 4, 4, 4), nachdem auch das Lateinische als Hauptgegenstand in der neuen Reifeprüfungsordnung gewertet wird, wohl erreicht werden.

Noch sicherer aber wird es erreicht werden, wenn man den Plan der Reformrealgymnasien überall annimmt. Das Altonaer System hat für die Klassen III b—I 6, 6, 5, 5, 5, 5 (= 32) Stunden Latein; das erscheint etwas wenig. Das Frankfurter System setzte 8, 8, 6, 6, 6 (= 40) Stunden an; hierbei werden, wie wir gesehen, die Naturwissenschaften zu sehr eingeschränkt; wir glauben, dafs, wenn wir die goldene Mittelstrafse einschlagen und dem Latein 7, 7, 6, 6, 5, 5 (= 36) Stunden zuweisen, wir das Richtige und Erfolgreiche treffen.

Wir schliefsen also: das Realgymnasium als lateintreibende höhere Reallehranstalt ist zur Zeit unentbehrlich; das ihm im Lateinischen gesteckte Ziel ist erreichbar und zwar bei einer Stundenzahl, welche die anderen Gegenstände nicht ungebührlich einschränkt.

b) Die gebührende Verbreitung der Realgymnasien. Dieser zweckmäfsigen, historisch begründeten Schulart ist jetzt durch Aufhebung des Gymnasialmonopols Raum geschafft, ihre Wirkung ausgiebig zu entfalten.

Es unterliegt keinem Zweifel, dafs das Realgymnasium eine schnelle Verbreitung auf Kosten des Gymnasiums finden wird. Und mit Recht. — E. G. Fischer, der theoretische Gründer der Realgymnasien, der so bescheiden in seinen Wünschen für die Realisierung seines Planes war, sagt: »Wenn die Erfahrungen, die bei einer Berliner Anstalt gemacht worden sind, einen Schlufs aufs Ganze gestatten, so würden wenigstens zwei Drittel unserer sämtlichen gelehrten Schulen zweckmäfsiger die Form von Real- als Sprachgymnasien erhalten. Vorzüglich würde diese Form ein Bedürfnis für die meisten Mittelstädte sein.« Und zu demselben Schlusse kommt 90 Jahre später ein bewährter Gymnasial-

Direktor, Lattmann-Clausthal.*) Indem er ein Realgymnasium mit ausgiebigem Latein**) neben dem Gymnasium und der Oberrealschule konstruiert, von dem er meint, dafs es sicherlich von allen Medizinern und wahrscheinlich auch von den Juristen als ein unbedenklich zulässiges Vorbildungsmittel anerkannt werden würde, sagt er: »In diesem System müssen wir einem Realgymnasium der oben beschriebenen Form die Stelle des Hauptstammes zugestehen, dem einerseits das volle Humangymnasium, andrerseits die Realschule zur Seite treten.

c) Zukunftsbild. Aber unser Ausblick würde nicht vollständig sein, wenn wir nicht einen Gedanken weiter verfolgten, den wiederum E. G. Fischer vertritt, wenn er gleich schon früher von Comenius und anderen pädagogischen Gröfsen ausgesprochen worden ist. — Ein wirklich rationelles System des höheren Schulwesens kann sich nur so aufbauen, »dafs die (niederen) Realschulen***) die Schulen aller kleinen Städte und die unteren Klassen aller Gymnasien ohne Ausnahme bilden.«

»Dies ist keine neue Wahrheit«, sagt Fischer, »mehr oder minder findet man sie fast in allen neuen Schriften über das Schulwesen. Sieht man sich aber in der Wirklichkeit um, so nimmt man leider wahr: dafs diese anerkannt richtige Idee immer noch blofs auf dem Papier existiert.« Heute hat diese von Fischer vor 90 Jahren wieder aufgenommene Idee Wirklichkeit gewonnen in dem Altonaer und Frankfurter System. Wir wollen hoffen, dafs sie sich siegreich schnell weiter verbreite!

Zu ihrer vollen Durchführung ist eins besonders wichtig.

Von den vielen seltsamen Beschlüssen der Dezemberkonferenz ist einer besonders auffallend und nur aus dem blinden Eifer zu erklären, das Realgymnasium auch in seiner Voranstalt, dem Realprogymnasium, möglichst bald zu vernichten, nämlich der, dafs den kleinen Städten die Gründung von Realschulen mit angegliedertem Latein in den 3 unteren Klassen empfohlen wird. Diese Angliederung vom Latein in den unteren Klassen ist ein pädagogisches Unding; sie mufs notwendigerweise zur Überlastung der Schüler führen. — Zwar hatte man in der Konferenz auf die unrichtigen Ausführungen Uhligs hin beschlossen: »Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen ist nicht zu empfehlen«; nachdem man aber diesem Beschlusse zum Hohn gleich darauf die Frankfurter Pläne gebilligt und sogar gefördert hatte, mufste als besonders für kleine Städte sehr zu empfehlende Schulform das Realprogymnasium nach Frankfurter System anerkannt werden, oder was dasselbe ist, die Realschule mit Latein statt Englisch in den 3 oberen Klassen, an der in II b noch Englisch für die späteren Realgymnasiasten, oder Griechisch für die späteren Gymnasiasten eintritt.

So würde sich alles in einfachster Weise gliedern und eine wahrhaft organische Einrichtung des Schulwesens sich ergeben. In den ganz kleinen Städten die niedere Realschule, 3 klassig mit Französisch als einziger Fremdsprache; in den etwas gröfseren Städten, die aber keine Vollanstalt unterhalten können, eine Realschule mit angegliedertem Latein in den oberen Klassen oder ein Realprogymnasium nach Frankfurter System, wo für die wenigen Schüler, die etwa später ein Gymnasium besuchen wollen, in II b statt Englisch Griechisch erteilt wird; in den mittleren Städten, die nur eine Vollanstalt haben können, ein Reformrealgymnasium mit lateinlosen Nebenklassen in III b—II b oder mit gymnasialen Nebenklassen in II b—I a. In den gröfseren Städten wiederum ein Realgymnasium und daneben je nach dem Charakter der Stadt ein humanistisches Gymnasium oder eine Oberrealschule. Die ganz grofsen Städte würden vollkommen frei in der Gestaltung ihres höheren Schulwesens sein, nur müfste mindestens ein Drittel ihrer Vollanstalten Realgymnasien sein. Endlich müfste dafür gesorgt sein, dafs in jeder Provinz eine genügende Anzahl von Oberrealschulen (die jetzt noch ganz unregelmäfsig verteilt sind) sich vorfände, um den eigentlichen Realschülern

*) Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1894, Februar-März-Heft.

**) Von V—I a mit 8, 8, 8, 8, 6, 6, 6, 6 (= 56 Std.) Latein.

***) Fischer versteht darunter Schulen, die einschliefslich der Elementarklassen 6 Klassen enthalten und in den 3 oberen Klassen Französisch lehren.

die Fortsetzung ihrer Ausbildung bis zur Hochschule oder Universität ohne Verlust zu ermöglichen.

In diesem Organismus würde das Realgymnasium die ihm seiner historischen Entwicklung und seiner theoretischen Bedeutung nach zukommende erste Stelle einnehmen.

Literatur: 1. Einzel- und Gelegenheitsschriften: Die Programme und Jubelschriften aller älteren Realgymnasien. E. G. Fischer, Über die zweckmäſsigste Einrichtung u. a. Berlin 1806. — M. Jähns, Jugenderinnerungen Carl Friedrichs v. Klöden. Leipzig 1874. — v. Dillmann, Das Realgymnasium. Stuttgart 1884. — Krück, Zur Geschichte des bayer. Realgymnasium. Würzburg 1882. — Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. — Wiese, Die höheren Schulen vor dem Abgeordnetenhause. Stettin 1881. — Ders., Pädagogische Ideale und Proteste. Berlin 1884. — Th. Ziegler, Notwendigkeit und Berechtigung der Realgymnasien. Stuttgart 1894. — Ferner die Mitteilungen des Realschulmännervereins I—XXIII und neue Folge 1 bis neue Folge 7 (November 1906). 2. Gröſsere und Sammelwerke: Baumeister, Handbuch der Erziehung und der Unterrichtslehre I. München 1895. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Aufl. Leipzig 1897. — Rönne, Das Unterrichtswesen des Preuſs. Staates. Berlin 1855. — Wiese, Das höhere Schulwesen I, II, III. Ebenda 1864, 1869, 1874. Ferner die einschlägigen Artikel aus Schmids Encyklopädie d. Erziehungs- u. Unterrichtswesens; die offiziellen Werke: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preuſsen. — Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze. Berlin 1886.

Duisburg. Steinbart.

Realien

s. Lehrplan

Reallesebuch

1. Reallesebuch und belletristisches Lesebuch. 2. Das Reallesebuch im Dienste der Sprachbildung. 3. Das Reallesebuch im Dienste der Sachbildung. 4. Die Beschaffenheit des Reallesebuchs.

1. Reallesebuch und belletristisches Lesebuch. Die Gegenstände in Natur und Menschenleben können in einer zwiefachen Weise durch Sprache und Schrift dargestellt werden: entweder wie sie dem objektiv betrachtenden Verstand erscheinen, oder wie sie sich in dem Gemüt des Auffassenden, in seinen Wünschen, Neigungen, Hoffnungen und Begehrungen, widerspiegeln. Darstellungen der ersteren Art haben den Zweck, Erkenntnis und Wissen anderen mitzuteilen; sie dienen der Ausbreitung der Wissenschaften. Diesem Zweck entsprechend richtet sich bei ihrer Abfassung das Streben auf eine möglichst klare und deutliche Ausdrucksweise. Von allem, was die Auffassung beeinträchtigen könnte, wie von jedem überflüssigen Zierat der Sprache, wird abgesehen. Sprachliche Erzeugnisse dieser Art bilden die fachwissenschaftliche Literatur, und zwar gehören dazu sowohl die streng wissenschaftlichen wie auch die gemeinverständlich gehaltenen Schriften und Abhandlungen.

Darstellungen der zweiten Art suchen auf das Gemüt des Lesers einzuwirken. In ihnen kommt darum auch der persönliche Anteil des Verfassers an den ihn umgebenden Dingen zum Ausdruck; wir schauen ihm ins Herz und richten uns an seiner Persönlichkeit empor. Um den Eindruck auf das Gemüt zu verstärken, nimmt der Verfasser auch die Kunstmittel der Sprache in Benutzung; er sucht seinen Gegenstand nicht nur klar und deutlich, sondern auch sprachlich-schön darzustellen. Sprachliche Erzeugnisse dieser Art bilden die belletristische oder schönsprachliche Literatur.

Ein literarisch tätiges Volk ist demnach in einer doppelten Weise an der Vermehrung seines Schriftschatzes tätig. Welche der beiden Darstellungsarten haben wir als die ältere anzusehen? Unstreitig die zweite Art der Darstellung, die subjektiv gehaltene. Dies wird erklärlich erscheinen, wenn man bedenkt, was die objektive, rein verstandesmäſsige Auffassung der Dinge zur Voraussetzung hat. Es gehört nämlich dazu eine absolute Herrschaft des Geistes über alle Gemütsbewegungen, Begierden und Leidenschaften. Bei Völkern auf niederen Kulturstufen wird sie nicht gefunden; ihre sprachlichen Erzeugnisse geben nur Gemütseindrücke wieder. Darum geht bei allen Völkern die Sage der Geschichte, die Dichtung der Wissenschaft voraus. Mit Recht betrachtet man darum die Poesie als die älteste und ursprünglichste Ausdrucksform des schöpferischen Menschengeistes. Nicht anders steht es in der Entwicklung des Individuums; auch

bei ihm geht die poetische Auffassung der Welt der theoretischen voraus.

Welches Verhältnis soll das Lesebuch zu diesen beiden Darstellungsarten einnehmen? Soll es bei der Auswahl der Lesestoffe beide Arten gleichmäfsig berücksichtigen oder eine derselben bevorzugen? Diese Frage ist wohl einer eingehenden Erörterung wert, da je nach ihrer Beantwortung die sprachliche Bildung, die der Schüler erhält, eine besondere Gestalt annimmt. Suchen wir, um die Antwort zu finden, zunächst festzustellen, welche Aufgabe dem Lesebuch innerhalb des Schulunterrichts zufällt.

Das Lesebuch steht im Dienste des Sprachunterrichts. Der Sprachunterricht verfolgt das Ziel, die Schüler zur Aufnahme eines Inhalts aus der sprachlichen Form und zur Darstellung eines Inhalts in sprachlicher Form zu befähigen. Da nun beides in doppelter Weise, nämlich durch Rede und durch Schrift, geschehen kann, so ergeben sich vier Ziele des Sprachunterrichts: 1. Befähigung zum Auffassen der mündlichen Rede, 2. Befähigung zum Auffassen einer schriftlichen Darstellung, 3. Befähigung zum Gebrauch des mündlichen Ausdrucks, 4. Befähigung zum Gebrauch des schriftlichen Ausdrucks, oder kurz: Hören, Lesen, Reden, Schreiben.

Schon eine flüchtige Betrachtung läfst erkennen, dafs das Lesebuch besonders in Bezug auf den zweiten Punkt, die Befähigung zum Auffassen der schriftlichen Rede, in Betracht kommt. Doch kann es mit Erfolg auch als Hilfsmittel zur Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck verwandt werden, nämlich insofern, als es dem Schüler einen Reichtum an Worten, Ausdrücken, Redewendungen vermittelt, die ihm bis dahin fremd waren und die ihm fernerhin Muster für die eigene Darstellungsform werden können. Weit wichtiger aber ist der Dienst, den das Lesebuch für das Verständnis des schriftlichen Gedankenausdrucks leistet.

Damit wäre die Stellung des Lesebuchs im Sprachunterricht im allgemeinen festgestellt. Der Schüler soll die Schriftsprache verstehen, soll sich durch die Schrift fremde Geistesschätze aneignen, kurzum: er soll lesen lernen.

Vergegenwärtigen wir uns diesen Hauptzweck, so bedarf es keines umständlichen Nachweises mehr, um darzutun, dafs das Lesebuch seinen Stoff aus beiden vorhin erwähnten Quellen schöpfen, dafs es also eine Sammlung sowohl schönsprachlicher wie auch fachwissenschaftlicher (realistischer) Lesestücke enthalten müsse. Beschränkt sich die Stoffauswahl auf eine jener beiden Schriftgattungen, so erhält der Schüler nur eine einseitige Sprachbildung, und er ist dann für das spätere Leben nicht vollständig ausgerüstet. Entweder ist er für die poetisch gehaltenen Darstellungen nicht empfänglich geworden, so dafs seine Gemütsbildung zu kurz kommt, oder es ist ihm der Zugang zu der gemeinverständlich gehaltenen, fachwissenschaftlichen Literatur nicht geöffnet worden, in welchem Falle seine Geistesbildung eine Einbufse erleidet. Blicken wir noch auf den Nebenzweck, dem das Lesebuch dienen soll, nämlich die Schüler zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck zu befähigen, so müssen wir ebenfalls beide Darstellungsgattungen für das Lesebuch fordern, die realistische, um den Schülern Muster für den eigenen Gedankenausdruck zu bieten, die belletristische, um ihnen auch den Sinn zu öffnen für den stilistischen Schmuck und die mannigfaltigen Ausdrucksformen der Sprache.

Nicht immer ist das Lesebuch hinsichtlich seiner Stoffauswahl dieser Forderung gerecht geworden. Es gab eine Zeit, wo die Lesebücher fast ausschliefslich mit realistischen Stoffen gefüllt waren. Man suchte durch sie gemeinnützige Kenntnisse im Volke zu verbreiten. Der Unterricht im Lesen, so wurde verlangt, solle in erster Linie den Unterricht in den Realien unterstützen oder ihn auch wohl gar ersetzen. Es war das Zeitalter der Aufklärung, das diesem Grundsatze huldigte. Eine grofse Anzahl Bücher, gemeinhin Kinderfreunde genannt, verdankt dieser Richtung ihre Entstehung. Allmählich aber bereitete sich eine Wandlung vor. Unter dem Einflusse der zu neuer Blüte gelangten klassischen Literatur ging man dazu über, in die Lesebücher auch einzelne schönsprachliche Stücke aufzunehmen und den Inhalt so zu bereichern. Den Wendepunkt in dieser Entwicklung bilden die Namen Zerrenner und Wackernagel. Durch diese

Männer wurde das Lesebuch allmählich aus der realistischen in die sog. ideale Richtung hinübergeführt. Nachdem einmal der Weg zu den Klassikern aufgezeigt worden war, dauerte es nicht lange, so wurden in genauer Befolgung des Wortes, daſs ein Extrem immer das andere hervorruft, die realistischen Stücke in die Acht erklärt, und die Losung: Nur klassische Stoffe! war fortan bestimmend für den Inhalt der Lesebücher. Diese Richtung wurde besonders durch die Allgemeinen Bestimmungen auf den Schild erhoben und ist seitdem in reger Produktion begriffen. Erst durch die vom Staate vorgenommene Monopolisierung der Lesebücher ist die Hochflut dieser Bücher einigermaſsen eingedämmt worden.

Daſs mit dem Emporkommen des klassischen Stoffes die inredestehende Frage nicht gelöst ist, liegt nach unseren einleitenden Bemerkungen auf der Hand. Es nimmt daher nicht wunder, daſs sich gegen die einseitige Herrschaft der belletristischen Literatur im Lesebuch längst eine Gegenströmung bemerklich gemacht hat. Neben dem belletristischen Lesebuche, dessen Berechtigung man durchaus anerkennt, fordert man noch ein besonderes Reallesebuch, also ein Lesebuch, das, wie schon der Name sagt, ausschlieſslich mit realistischen Lesestücken gefüllt ist. Man hält die Einführung eines solchen Buches in unseren Schulen sowohl im Interesse der Sprachbildung wie auch im Interesse der realistischen Bildung für durchaus geboten. Es ist das Verdienst Dörpfelds gewesen, diese Frage mit der ihm eigenen Sorgfalt begründet und geklärt zu haben. Seinem Standpunkte haben sich zahlreiche Schulmänner angeschlossen; hie und da hat der Gedanke auch schon praktische Ausführung gefunden.

2. Das Reallesebuch im Dienste der Sprachbildung. Die Sprachbildung muſs mit der Sachbildung Hand in Hand gehen. Der Grund liegt in dem eigentümlichen Wesen der Sprache. Die Formen, deren sich die Sprache bedient, sind nämlich an und für sich nur Zeichen, und zwar gelten sie als die Träger der Vorstellungen und Gedanken. Diese Vorstellungen und Gedanken sind nun aber nicht etwa ein Produkt der Sprache; sie können daher auch anderen nicht ohne weiteres durch die Sprache mitgeteilt werden. Der wahre Nährgrund der Vorstellungen und Gedanken sind vielmehr die sinnlichen Wahrnehmungen und dann weiter auch die Wechselwirkung unter den auf diese Weise erworbenen Vorstellungen selbst. Vorstellungen und Gedanken können durch die Sprache auf andere nur in dem Maſse und in der Art übertragen werden, als der schon vorhandene Gedankenkreis ihnen verwandte und erläuternde Elemente entgegenführt. Herbart bezeichnet dieses Verhältnis mit den Worten: »Alle Bedeutung der Rede muſs der Zögling aus sich selbst hergeben.« (Pädag. Schriften. Ausg. v. Willmann II, 208.) Und an einer anderen Stelle sagt er: »Die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müssen aus dem Inneren des Hörenden kommen.« (A. a. O. 541.)

Aus alledem folgt, daſs der Sprachunterricht nicht isoliert auftreten darf, weil ihm sonst das innere Leben fehlen würde. Er ist vielmehr in engem Anschluſs an die Erkenntnisgebiete zu betreiben, die der Sachunterricht zu bearbeiten hat. In diesem liegen die Hauptnährquellen des Sprachunterrichts, und darum muſs der Sachunterricht auch die didaktische Grundlage des Sprachunterrichts bilden.

Wie notwendig dieser Zusammenschluſs ist, erhellt auch noch aus einem anderen psychologischen Grunde. Seit Herbart wissen wir, daſs als Ziel aller unterrichtlichen Tätigkeit das Interesse anzusehen ist. Auch der Sprachunterricht muſs, wenn er rechte Früchte zeitigen soll, sich dieser geistigen Kraft auf alle Weise zu versichern suchen. Nun haftet aber das Interesse ursprünglich immer nur am Konkreten, Anschaulichen, Sinnenfälligen. Die sprachlichen Formen aber sind Zeichen, und darum kommt ihnen ursprünglich das Interesse nicht entgegen. Eine sprachliche Darstellung interessiert das Kind erst dann, wenn seine Teilnahme dem Gegenstande zugeneigt ist, der zur Darstellung gelangt. Daraus folgt, daſs die sprachlichen Belehrungen an die mit Interesse erfaſsten sachlichen Unterweisungen anzuknüpfen sind. Zunächst ist das Augenmerk auf die Sache selbst hinzu-

lenken, und erst dann, wenn das Interesse für sie lebendig geworden ist, sind die sprachlichen Formen zu betrachten. Das Interesse springt jetzt zu ihnen über, und nun empfindet der Schüler die Neigung, sich mit ihnen eingehend zu beschäftigen.

Dafs dieses sachliche Interesse es ist, welches die Sprachkraft entfesselt, beweist auch die tägliche Erfahrung. Das Interesse ruft eben alle übrigen seelischen Kräfte, insbesondere das Gemüt, zur Mitwirkung herbei. Liebe, Freude und Hoffnung, aber auch Zorn, Schmerz und Verzweiflung, sie alle reden darum eine beredte Sprache. »Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über.« (Matth. 12, 34.) Wie sprudelt es aus dem Innern hervor, wenn es gilt, der eigenen Überzeugung Ausdruck zu verleihen! Und mit welchem Nachdruck spricht auch der energische, zielbewufste Wille, der sich für eine edle Sache begeistert hat! »Vor 300 Jahren ist ein Mann zum Reformator der deutschen Sprache geworden, — aber nicht dadurch, dafs er die Sprachkunst reformieren wollte, sondern dadurch, dafs er mit allen Kräften seines gewaltigen Gemüts und Geistes um die Reform der höchsten Lebensgüter ringen mufste.« (Dörpfeld.)

Gewinnt so die Sprache an Kraft und Fülle, wenn das sachliche Interesse mitwirkt, so wird durch dieses Interesse nicht minder auch die Klarheit, Wahrheit und Reichhaltigkeit der Rede gefördert. Das Interesse führt ein sicheres Verständnis herbei. Dafs die Rede klarer und durchsichtiger wird, je mehr dieses Verständnis gesichert ist, liegt so sehr auf der Hand, dafs es keines besonderen Nachweises mehr bedarf. Der sicherste Weg, um zur Klarheit der Rede zu gelangen, geht darum durch das Verständnis der Sache. — Die Wahrheit der Sprache hängt zwar im tiefsten Grunde noch von etwas anderem ab, als von irgend einer intellektuellen Schulung; allein es ist offenbar, dafs der Ausdruck immer dann besonders nach Wahrheit ringt, wenn das Darzustellende klar erkannt und eingesehen ist. Umgekehrt aber wird die sprachliche Darstellung immer Gefahr laufen, sich in Umschweif und Phrase zu verlieren, wenn der sachliche Untergrund fehlt. Dies wird allemal dann der Fall sein, wenn der Sprachunterricht seinen eigenen Weg geht und keine Fühlung nimmt zu den Unterrichtsfächern, welche die Sachbildung vermitteln. — Da jedes Wissensgebiet nicht blofs seine eigentlichen Bezeichnungen, sondern auch seine besonderen Redefiguren und seinen eigenen Stil besitzt, so mufs die Sprache auch an Reichhaltigkeit gewinnen, wenn sie auf dem Wege der realen Bildung erworben und gepflegt wird. Tüchtige Kenntnisse in den verschiedenen Wissenschaften sind immer die beste Grundlage für die Sprachbildung. Demnach gehören Sach- und Sprachunterricht notwendig zusammen. »Sachverstand und Wort sind zu gleicher Zeit auf die Welt gekommen, und darum wollen sie auch zusammen geschult sein.« (Dörpfeld.)

Ist nun damit schon die Notwendigkeit eines Reallesebuches für die Sprachbildung erwiesen? Nein, bis jetzt ist erst der Nachweis erbracht, dafs die Sprachbildung auf dem Wege der Sachbildung zu gewinnen sei. Nun könnte man einwenden, das mündliche Lehrwort reiche vollkommen hin, um dieser Forderung zu genügen, weshalb ein besonderes Buch entbehrlich sei. Demgegenüber weisen wir auf das Unzulängliche der Eindrücke hin, die lediglich durch das Ohr ihren Eingang zum Geiste nehmen. Diese Eindrücke verdunkeln sich bald und werden unklar und verworren. Um das Dargebotene sicher festzuhalten, bedarf das Ohr der Unterstützung durch den Gesichtssinn, des kräftigsten und tätigsten aller Sinne. »Das Ohr rührt, aber das Auge überzeugt.« Die Lehrtexte des Sachunterrichts müssen darum schriftlich fixiert und dem Schüler in einem Lern- und Lesebuch in die Hand gegeben werden, damit sie von ihm gelesen werden können. Erst dadurch ist ihre nachhaltige Wirkung verbürgt. Es kommt noch hinzu, dafs das gedruckte Wort nach Ort und Zeit viel weiter reicht als das mündliche; denn was in Form eines schriftlichen Berichtes in unseren Händen liegt, kann zu jeder Zeit wieder hervorgeholt und im Gedächtnis wieder aufgefrischt werden. Dazu ist das geschriebene Wort in der Regel auch sprachlich korrekter abgefafst als das mündliche, weshalb es auch einen erhöhten Wert für die Sprachbildung besitzt. Erwägt man noch, dafs der Schüler beim ersten Einprägen des Stoffes, das an

der Hand zusammenfassender Fragen geschieht, die unvollkommene Sprache seiner Mitschüler zu hören bekommt, so wird man diesen Dienst noch um so höher anschlagen. Um also die sprachbildenden Kräfte, die in den sachunterrichtlichen Fächern liegen, zur vollen Geltung zu bringen, ist ein Reallesebuch unumgänglich notwendig. Erst dieses Buch setzt den Schüler in die Lage, sich die fachgemäſse Ausdrucksweise voll zu eigen und geläufig zu machen. Ein solches Buch entspricht aber auch einem tiefgefühlten Bedürfnisse seitens des Lernenden selbst; denn je lebhafter dieser für eine Sache interessiert worden ist, desto mehr verlangt er danach, über das Dargebotene etwas nachzulesen, um seine Kenntnisse zu befestigen und womöglich noch zu vertiefen und zu erweitern.

Aber genügt denn nicht das belletristische Lesebuch diesem Lesebedürfnisse und den Zwecken der Verknüpfung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht? Gewiſs sollen auch seine Lesestoffe im Zusammenhange mit dem sachunterrichtlichen Lehrplan der Schule stehen; was keine Fühlung mit diesem zuläſst, hat kein Recht zur Aufnahme in das Buch. Aber das belletristische Lesebuch bietet zunächst immer nur Einzelbilder aus den sachunterrichtlichen Lehrgebieten dar; die Auswahl dieser Stücke richtet sich in erster Linie nach sprachlichen Gesichtspunkten. Darum bieten diese Lesestücke in sachlicher Beziehung kein planmäſsiges Ganzes; der gröſste Teil der im Sachunterrichte behandelten Lehrstoffe geht leer aus und entbehrt der Unterstützung durch das Buch. Was aber noch mehr ins Gewicht fällt, ist der Umstand, daſs die belletristischen Lesestücke den Stoff nach subjektiven Gesichtspunkten darstellen; der Gemütseindruck überwiegt, und so kommt die objektive Betrachtung der Dinge entschieden zu kurz. Es tritt ferner noch erschwerend hinzu, daſs diese Stücke zu viele sprachliche Schwierigkeiten bieten; die Sprache ist zu hoch, zu bilderreich und der Satzbau zu verschlungen, als daſs sich das Kind sofort hineinlesen könnte. Eine Sprachbildung, die sich lediglich auf das belletristische Lesebuch stützt, ist zu hochstelzig, zu wenig volkstümlich für unsere Schuljugend. »Ich kann nicht also gehen, denn ich bin es nicht gewohnt!« wird das Kind mit David klagen. Soll die Lesekost ihm zusagen, soll seine Sprachbildung zweckmäſsig betrieben werden, so müssen ihm die realistischen Stoffe in einfachem Gewande dargeboten werden, wie dies die besondere Aufgabe des Reallesebuches ist.

Der sprachliche Gewinn, den dieses Buch verspricht, wird noch besonders groſs überall da sein, wo die Muttersprache des Kindes von der Schriftsprache abweicht, wie dies im niederdeutschen Sprachgebiet und mehr noch in den zweisprachigen Gegenden der Fall ist. Besonders gute Dienste leistet das Buch aber auch in mehrstufigen Klassen und in einklassigen Schulen, wo oft mehrere Abteilungen zugleich still beschäftigt werden müssen.

3. Das Reallesebuch im Dienste der Sachbildung. Es ist eine allgemeine Erfahrung, daſs das Ergebnis des Unterrichts in den Realien ohne Benutzung eines Lernbuchs stets schwankend und ungewiſs ist. In keinem Unterrichtsgebiete der Schule spielt das Vergessen eine so groſse Rolle wie hier. Wie gewonnen, so zerronnen! hört man oft klagen. Wie soll das Übel beseitigt werden? Man hat schon den Vorschlag gebracht, den Lehrstoff aus den Realien auf ein Mindestmaſs zu beschränken oder den betreffenden Unterricht ganz aus dem Lehrplan der Volksschule zu streichen. Gegen eine solche Verstümmelung des Lehrplans wird aber die echte Pädagogik stets Verwahrung einlegen. So lange die Volksschule eine allgemeine Bildungsanstalt sein will, muſs sie auf qualitative Vollständigkeit des Lehrplans dringen. Jener Vorschlag, der aus der Verlegenheit hervorgegangen ist, zeigt nur zu deutlich, daſs man den Ursprung des Übels gar nicht erkannt hat. Der geringe Erfolg des realistischen Unterrichts liegt nicht in dem Lehrstoff, sondern zum groſsen Teil in der Unzulänglichkeit der Lehrmittel begründet. Man hat dem realistischen Unterricht nämlich noch immer das Lernbuch versagt, das man jedem andern Unterrichtszweige längst zugebilligt hat. Der Unterricht in den Realien ist noch immer auf das mündliche Lehrwort allein angewiesen; er schwebt daher in der Luft und kann keine nachhaltige Wirkung ausüben.

Welchen Dienst soll nun das Reallese-

buch dem Sachunterricht leisten? Es ist hin und wieder so aufgefaſst worden, als ob dieses Buch schon bei der ersten Vorführung des Stoffes, also beim Neulernen, Verwendung finden solle. Aber man hat damit den Zweck des Buches völlig verkannt. Das Buch soll nicht etwa das mündliche Lehrwort verdrängen, sondern es nur festhalten und in seiner Wirkung verstärken. Die erste Vorführung des Stoffes muſs immer durch das freie, lebenschaffende mündliche Wort geschehen; nicht das Buch gehört darum aufs Katheder, sondern der Lehrer. Im Unterricht soll der Lehrer freie Bewegung haben, und er darf daher in keiner Weise eingeschränkt werden. Erst wenn das mündliche Lehrwort voll und ganz seine Schuldigkeit getan hat, kommt das Buch an die Reihe. Es soll überhaupt nicht dem Neulernen, sondern lediglich dem Einprägen und Wiederholen des Stoffes dienen. Diese Arbeit ist im Vergleich zu jener freilich viel mühsamer und auch weniger interessant, weil ihr der Reiz des Neuen fehlt; aber sie ist darum nicht minder notwendig und bedeutungsvoll. Von ihr hängt im letzten Grunde der Erfolg des Unterrichts noch mehr ab als von der ersten Vorführung des Stoffes. »Repetitio est mater studiorum.« Um nun die Aufmerksamkeit und das Interesse des Schülers festzuhalten, muſs der Lehrer bei dieser Arbeit auf möglichste Abwechselung in den Lehrformen dringen. Da bietet sich ihm das Lesen des behandelten Stoffes als willkommenes Auskunftsmittel dar. Da es als neue Übung auftritt und auch einem inneren Bedürfnis des Schülers entspricht, so geschieht es mit Leichtigkeit und Lust; willig folgt das Kind der Weisung des Lehrers; das Gefühl der Langeweile, das sich bei ausgedehnten mündlichen Wiederholungen so leicht einstellt, kann hier nicht aufkommen. Das Lesen des behandelten Stoffes unterstützt nun den Eindruck, den das Ohr gewonnen hat, und die Folge wird sein, daſs sich die vermittelten Vorstellungen ungezwungen und dauernd dem Gedächtnis einprägen. Notwendige Voraussetzung dieser Art des Einprägens und Wiederholens ist aber ein geeignetes Buch, das damit als ein notwendiges Hilfsmittel des realistischen Unterrichts erkannt wird.

Wo es innerhalb des Unterrichts an der erforderlichen Zeit fehlt, da kann dieses Buch auch mit Erfolg in den Dienst des häuslichen Lernens gestellt werden, da es den Unterrichtsstoff nicht allein in korrekter Fassung, sondern auch in sachlicher Vollständigkeit bringt. Besonders wertvoll erweist es sich in dieser Beziehung bei Wiederholungen nach gröſseren Zeitabschnitten. Wie jetzt die Sache steht, muſs in solchen Fällen der Lehrstoff durch den Unterricht oft vollständig wieder aufgefrischt werden, da sich überall Lücken und Mängel in den Kenntnissen zeigen. Damit geht dann viele kostbare Zeit verloren. Hat aber der Schüler ein Buch in der Hand, so kann ihm diese Arbeit zum groſsen Teile selbst zugemutet werden. Einen nicht hoch genug zu schätzenden Dienst vermag ein solches Buch dann noch den Schülern zu leisten, die durch Krankheit oder sonstige Ursachen am Schulbesuch gehindert worden sind; fehlt ihnen auch der lebendige Lehrvortrag und das anregende Lehrgespräch, so finden sie doch einigermaſsen einen Ersatz dafür in der anschaulich-ausführlichen Darstellung, die ihnen das Buch gibt; ohne das Buch stehen sie hilflos und verlassen da.

Zwar hat man, um die Ergebnisse des Unterrichts festzuhalten, in manchen Schulen zu dem zeitraubenden Diktieren seine Zuflucht genommen. Aber dieses stellt immer nur einen dürftigen Notbehelf dar. Da es in möglichster Eile geschehen muſs, so kann nur das Wesentlichste des Stoffes gemerkt werden. Dabei schleichen sich dann nicht selten eine ganze Reihe orthographischer Fehler ein. Der Hauptfehler dieses Verfahrens aber ist die auszugartige, gedrängte und daher trockene Darstellung, die die Leselust und den Lerntrieb mehr abschreckt als anregt.

4. Die Beschaffenheit des Reallesebuches. Damit es seinem Zweck entspreche, muſs das Reallesebuch seinem Inhalte nach aus dem Lehrplan herausgearbeitet sein und sich den zu behandelnden Lektionen genau anschlieſsen. Es darf darum nur so viel Stoff darbieten, als die Zeit gestattet, gründlich und geistbildend durchzuarbeiten. In dieser Beziehung muſs sich das Buch als ein Schutzmittel gegen das Übermaſs der Lehrstoffe erweisen.

Was sodann die Form anbetrifft, so soll das Reallesebuch, wie schon sein Name andeutet, vor allem den Charakter eines Lesebuches tragen. Entgegen der aphoristischen Darstellung, die den Leitfäden eigen ist, ist darum der Stoff in anschaulicher und ausführlicher Weise zur Darstellung zu bringen. Der Schüler soll dadurch in den Stand gesetzt werden, sich von den dargestellten Gegenständen ein klares und deutliches Bild zu entwerfen. In sprachlicher Beziehung ist indes doch auch eine gewisse Beschränkung geboten. Ausführlich soll zwar die Darstellung sein, aber darum doch nicht etwa breit und langweilig. Es ist durchaus nicht nötig, dafs das Lesestück alle die Erklärungen mit aufnimmt, deren sich das mündliche Lehrwort bedient, um ein möglichst anschauliches Erfassen der Sache zu vermitteln. Die Buchdarstellung darf wesentlich knapper sein. Nicht selten bezeichnet ein knapper Ausdruck eine Sache präziser, als ein umständliches und wortreiches Gerede. Gerade der Wortschwall ist es, der oft eine Darstellung unklar und verworren macht. Eine gewisse Beschränkung ist auch schon aus dem Grunde geboten, damit das Buch nicht zu einem dickleibigen Folianten anschwillt.

Die Lesestücke müssen ferner so beschaffen sein, dafs sie keiner umständlichen sprachlichen Erläuterung mehr bedürfen. Daher mufs die Sprache klar und leicht verständlich sein. Verschlungener Satzbau, abstrakte Wendungen sind hier nicht am Platze; in allem mufs auf Einfacheit und Durchsichtigkeit der Darstellung gedrungen werden. Wie man sieht, unterscheidet sich das Reallesebuch in dieser Beziehung wesentlich von dem belletristischen Lesebuch. Indes darf die Darstellung doch auch nicht etwa in einen trockenen Ton verfallen. Um die Leselust und den Lerntrieb anzureizen, ist es unbedingt erforderlich, dafs das Dargebotene lebensvoll ausgeprägt ist. Gewifs ist diese Forderung, mit den übrigen vereinigt, nicht leicht zu erfüllen. Die Abfassung eines zweckentsprechenden Reallesebuches ist überhaupt eine der schwierigsten Aufgaben, die der Schule gestellt werden. Sprachliches Geschick und praktische Erfahrung müssen sich die Hand reichen, um etwas Brauchbares zu stande zu bringen.

Literatur: Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Ges. Schriften. 2. Band. 1. Teil. — Ders., Über den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule. Ges. Schriften. 4. Band. 1. Teil. — Ders., Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. Ges. Schriften. 5. Band. 1. Teil. — Ders., Die verschiedenen Ansichten vom Realienbuch. Ges. Schriften. 4. Band. 1. Teil. — Nitschke, Realunterricht und Reallesebuch. Breslau 1885. — Kahnmeyer und Schulze, Die Scheingründe der Gegner des Reallesebuchs. Gütersloh 1886. — Free, Zweck und Einrichtung des Volksschullesebuches und des Realienbuches für Volksschulen. Leipzig 1886. — Dreyer, Die Notwendigkeit eines Reallesebuches. Evang. Schulblatt. Juliheft 1897. — Lomberg, Ein neues Lesebuch für die evangelischen Volksschulen des Niederrheins. Evang. Schulblatt. Novemberheft 1897.

Gegnerische Stimmen: Dittes, Pädagogium. Augustheft 1882. — Grefsler, Die Reallesebuchfrage auf Grund der Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet. Bielefeld 1885. — Rifsmann, Das Reallesebuch. Frankfurter Schulzeitung. — A. Richter, Zur Reallesebuchfrage. Leipzig 1886. — Bodenstein, Zur Reallesebuchfrage. Deutsche Blätter für erz. Unterr. 1887. Nr. 13 ff.

Für die Hand der Schüler: Kahnmeyer und Schulze, Anschaulich-ausführliches Realienbuch. Neubearbeitet von Baade, Borchers und Gieseler. Bielefeld und Leipzig 1907.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Reallesebuch für höhere Schulen

1. Das Reallesebuch als Mittel der Verbindung sachlicher und sprachlicher Belehrung. 2. Die Stellung des Reallesebuches neben dem sonstigen Lesestoff der höheren Schule. 3. Die Geschichte des Reallesebuch-Gedankens an der höheren Schule.

1. Das Reallesebuch als Mittel der Verbindung sachlicher und sprachlicher Belehrung. Eine planmäfsige Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung bildet eine der wichtigsten Aufgaben der inneren Organisation des Sprachunterrichts an unseren höheren Schulen. Als Schauplatz einer solchen Verbindung kommen naturgemäfs auch die freien Sprechübungen und der grammatische Unterricht in Betracht, die alle beide ihre Stoffe, soweit irgend möglich, grundsätzlich dem Leben des Volkes entnehmen sollten, um dessen Sprache es sich handelt, und diese Stoffe so wählen sollten, dafs sie eine wirkliche geistige Nahrung bieten, nicht blofs

Äuſserlichkeiten gleichgültigster Art betreffen. Aber wichtiger noch ist die Möglichkeit der Verbindung sachlicher und sprachlicher Belehrung, die das Reallesebuch bietet. Eingeteilt nach sachlichen Kategorien, kann es den Schülern ein bleibendes Bild der wichtigsten Züge aus Vergangenheit und Gegenwart des fremden Volkslebens geben und liefert somit im fremdsprachlichen Unterricht — der Unterricht in der Muttersprache mag hier beiseite gelassen werden — die notwendige Ergänzung zu den Unterrichtselementen und -mitteln, auf denen sich die formal-bildende und ästhetische Seite dieses Unterrichts aufbaut. Der Kanon fremdsprachlicher Lektüre kann der Natur der Sache niemals so umfassend sein, daſs er ein nur einigermaſsen vollständiges, geschweige denn in sich abgerundetes Bild der wichtigsten Realien des fremden Volkslebens böte; ein solches Bild zu bieten, ist auch gar nicht seine Aufgabe. Diese Aufgabe muſs vielmehr, abgesehen von dem, was der Geschichtsunterricht bietet, einem Buche vorbehalten bleiben, das eigens für den Zweck dieser Realbelehrung zusammengestellt ist und formalen Rücksichten nur soweit Rechnung trägt, daſs es sprachlich anfechtbare oder stilistisch bedenkliche Texte vermeidet. Zahlreiche Belehrungen über die Realien fremden Volkslebens, die heutzutage noch vielfach, etwa als Exkurs bei der Klassikerlektüre oder sonstwie, den Schülern in deutscher Sprache vorgeführt werden, lassen sich durch die Aufnahme in ein Reallesebuch zu einem weit fruchtbareren, weil viel organischer mit ihm verbundenen Teil des fremdsprachlichen Unterrichts machen, und der Grundsatz, daſs die Zugehörigkeit des Stoffes zu dem einen oder dem anderen Volke die Wahl der Sprache für die Darbietung dieses Stoffes bestimmt, hat, planmäſsig durchgeführt, auch den Wert, daſs er es der Schule erleichtert, die Fülle der ihr zufallenden Lehraufgaben zu bewältigen, mit anderen Worten, daſs er ein Mittel der Abilfe gegen Überbürdung darstellt.

2. Die Stellung des Reallesebuches neben den übrigen Lesestoffen. Selbstverständlich darf das Reallesebuch die Lektüre einheitlicher und in sich abgeschlossener Literaturwerke des fremden Volkes nicht beeinträchtigen. Es kann daher neben dem Kanon mustergültiger Autoren nur einen bescheidenen Raum im Lehrplan beanspruchen und wird zum Teil der Privatlektüre der Schüler und, wenn möglich, mit einzelnen Abschnitten auch dem Fachunterricht zuzuweisen sein. Der dem Reallesebuch im Unterricht zugewiesene Raum läſst sich der Schriftstellerlektüre gegenüber um so bescheidener bemessen, je mehr in dem Gesamtaufbau des fremdsprachlichen Unterrichts die Kunst geübt wird, schon das erste in diesem Unterricht gebrauchte Übungsbuch zu einem Reallesebuch mit inhaltlich wertvollem Stoff zu gestalten, je mehr also der Fehler vermieden wird, in der fremdsprachlichen Form eine ausreichende geistige Nahrung, womöglich gar für vorgeschrittenere Altersstufen, zu erblicken. Reallesebücher, die in den oberen Klassen höherer Lehranstalten gebraucht werden, mögen übrigens ruhig eine Reihe von Stücken enthalten, deren Lektüre der Zeit nach beendigtem Schulkursus überlassen bleibt; es ist geradezu wünschenswert, daſs in unseren Oberklassen den Schülern Bücher in die Hand kommen, die sie mit ins Leben hinein nehmen und an denen sie in zielbewuſstem Selbststudium die Arbeit der Schule festsetzen können.

3. Die Geschichte des Reallesebuch-Gedankens an der höheren Schule. Vereinzelte Ansätze zur Durchführung des Reallesebuch-Gedankens finden sich für die verschiedensten sprachlichen Unterrichtsfächer bereits in älterer Zeit; es lohnt nicht, hier in dieser Beziehung auf Einzelheiten einzugehen, zumal da keines dieser älteren Reallesebücher seinen Platz im Gebrauch der Schulen behauptet hat. Eine ganz neue Entwicklung des Reallesebuch-Gedankens hat bei uns vor etwa 10 Jahren eingesetzt, und zwar ziemlich gleichzeitig auf dem Gebiet der alten wie auf dem der neueren Sprachen. Auf dem ersteren habe ich im Jahre 1898, zum Teil anknüpfend an Opitz-Meinholds Auswahl aus Autoren der silbernen Latinität, den Plan einer umfassenden Lateinischen Chrestomathie für das Realprogymnasium aufgestellt (Pädagog. Archiv Bd. 41 S. 455 ff.) und ungefähr gleichzeitig ist, ganz unabhängig von meinen Ausführungen, Max C. P. Schmidt mit seinen Vorschlägen zur Einführung realistischer Stoffe in dem altsprachlichen

Unterricht hervorgetreten. 1902 liefs dann Ulrich v. Wilamowitz sein griechisches Lesebuch (2 Bde., Berlin, Weidmann) erscheinen und rief damit eine Fülle von Erörterungen für und wider ins Leben, deren Facit man wohl dahin zusammenfassen darf, dafs leistungsfähigen Gymnasialschülern umfassende Proben aus dieser reichhaltigen, auf feinster Sachkenntnis beruhenden Auswahl aus den verschiedensten Gebieten der griechischen Literatur gewifs nicht vorenthalten bleiben sollten. Man hat dem v. Wilamowitzschen Versuche gelegentlich vorgeworfen, dafs er den Humanismus durch den Historismus ersetzt. Doch dieser Gegensatz ist wohl ziemlich künstlich konstruiert, und soweit ein mafsvoller Gebrauch des v. Wilamowitzschen Buches dem ‚Historismus' Vorschub leistet, dürfte das kein Schade sein.

Auf neusprachlichem Gebiete hat die zunehmende Entwicklung der neueren Philologie zu einer auch die Realien der fremden Völker planmäfsig mitumfassenden, historischen Wissenschaft Hand in Hand mit den Bestrebungen der neusprachlichen Unterrichtsreformer den Gedanken des Reallesebuches zur Geltung gebracht. Besonders hat die Ausgestaltung der Übungsbücher im Sinne des Reallesebuch-Gedankens hier erfreulichen Anklang gefunden, und Püttmann - Rehrmann, Dressel, Wolter, Kühn, Vietor - Dörr, Rofsmann - Schmidt sowie zahlreiche andere neuphilologische Schulmänner haben der Verbindung sprachlicher und sachlicher Belehrung im neusprachlichen Lesestoff erfolgreich ihre Sorge zugewandt. Auch in den Sammlungen neusprachlicher Schulausgaben, z. B. von Bahlsen und Hengesbach (Berlin, Weidmann) und von Ruska (Heidelberg, Winter), ist der Gedanke realistischen Lesestoffes — hier allerdings unter Verteilung dieses Stoffes auf zahlreiche Einzelbändchen — vortrefflich durchgeführt. Zu einem Gesamtsystem endlich sind die neusprachlichen Reallesebücher zu Zwecken des Unterrichts an Handelsschulen und Realschulen verbunden worden in der von mir veranlafsten Sammlung Kaufmännischer Reallesebücher (Frankfurt a. M., Abendroth-Sauerländer) die bisher neben einem deutschen einen französischen, einen englischen, einen spanischen und einen italienischen Teil umfafst. Die Fülle der Erscheinungen des modernen Kulturlebens erfordert natürlich bei dem neusprachlichen Reallesebuch eine äufserst sorgsame, nur dem wirklich Bedeutungsvollen zugewendete Auswahl. Der Standpunkt, von dem aus die Auswahl zu treffen ist, sollte grundsätzlich in erster Linie der des deutschen Betrachters der ausländischen Verhältnisse sein.

Literatur: J. Ziehen, Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Betrachtungen zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Leipzig u. Frankfurt a. M. 1902. — Ferner die Schriften von M. C. P. Schmidt: Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien. Leipzig 1899. — Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht. Ebenda 1900. — Realistische Chrestomathie aus der Literatur des klassischen Altertums. 3 Teile. Ebenda 1900 ff. — Kritik der Kritiken. Ein Wort zur Abwehr und Verteidigung der Realistischen Chrestomathie. Ebenda 1906. — Für das neusprachliche Gebiet sind besonders die Vorreden der oben bezeichneten Lehrbücher zu vergleichen.

Frankfurt a. M. Julius Ziehen.

Realschule

1. Geschichtlicher Überblick. 2. Jetzige Verfassung a) in Preufsen. b) in den anderen deutschen Ländern. 3. Würdigung.

1. Geschichtlicher Überblick. Die Realschulen in Deutschland haben sich seit zwei Jahrhunderten allmählich entwickelt, indem sie zunächst von einer Art von Handwerkerschulen ausgingen. Gerade vor 200 Jahren ist in Halle von dem Pfarrer Semler die erste Lehranstalt dieses Namens eröffnet worden. Auf ähnlicher Grundlage, aber in weit ausgedehnterem Mafsstabe und mit aufserordentlich grofsem Erfolge baute dann im Jahre 1747 Joh. Julius Hecker seine Realschule in Berlin auf, die lebhafte Anerkennung und Nachahmung vom fernsten Osten bis zum weitesten Westen Deutschlands fand. Als dann der Bürgerstand sich immer mehr entwickelte und zu gröfserer Bedeutung heranwuchs, suchte man für ihn nach einer geeigneteren höheren allgemeinen Schulbildung, als sie die Lateinschulen und Gymnasien gewähren konnten. So entstanden schon im 18., besonders aber zu Beginn des 19. Jahrhunderts höhere Bürgerschulen in Deutschland. Diese verbanden sich allmählich mit den Realschulen, so dafs heute beide Begriffe ineinander völlig

übergegangen sind. Nachdem sich die technischen Schulen und die höheren Stufen der realistischen Unterrichtsanstalten abgesondert hatten, finden wir die erste staatliche Bestimmung unserer Anstalten in Preufsen in den Realschulen II. Ordnung der Unterrichtsordnung vom Jahre 1859. Aber einen besonderen vorgeschriebenen Lehrplan bekamen sie hier auch noch nicht, vielmehr ist für sie im allgemeinen derjenige der Realschulen I. Ordnung mafsgebend. Die Abweichungen von demselben, sowie eine Unterscheidung obligatorischer und fakultativer Lehrgegenstände, konnten, soweit sie bei den einzelnen Anstalten mit Genehmigung der betreffenden Provinzialbehörden bisher im Gebrauche gewesen waren, bis auf weiteres beibehalten werden. Die durch dieselben Bestimmungen festgestellten »höheren Bürgerschulen« dagegen waren nichts anderes als die unteren 6 Stufen der Realschulen I. Ordnung. Der Entwicklung des gesamten Realschulwesens entsprechend waren auch fast alle Realschulen II. Ordnung in Preufsen mit Unterricht in der lateinischen Sprache ausgestattet, während in den übrigen deutschen Ländern viele Realschulen sich von demselben frei gehalten hatten. Erst allmählich finden wir auch in Preufsen, besonders durch die Ländererwerbungen des Jahres 1866, lateinlose Anstalten in gröfserer Menge vor. In der neuen Ordnung vom Jahre 1882 kam dann die höhere Schule ohne Latein zu ihrem Rechte, indem die lateinlose Realschule zur Oberrealschule in dasselbe Verhältnis trat, wie das Progymnasium zum Gymnasium. Daneben wurde noch die höhere Bürgerschule ohne Latein mit 6 Stufen beibehalten, während die bisherige Anstalt dieses Namens dem angedeuteten Verhältnisse entsprechend nun Realprogymnasium genannt wurde, da die 9stufige Realschule I. Ordnung den Namen Realgymnasium bekam. Da jedoch der Oberrealschule nur geringe Berechtigungen verliehen und zum Teil wieder entzogen wurden, konnten auch die unvollständigen Anstalten noch nicht recht gedeihen. (Siehe den Artikel: Oberrealschule.)

Anders wurde die Sache durch die Verteilung der Berechtigungen im Dezember 1891 und die neuen Lehrpläne von 1892. In sehr verständiger Weise wurden nun alle Nicht-Vollanstalten auf 6stufige zurückgeführt, so dafs auch der Unterschied zwischen der Realschule und der höheren Bürgerschule in Wegfall kam. Dadurch, dafs die 6stufigen Anstalten aller Arten fast genau dieselben Rechte erhielten (s. Art. Berechtigungen), entstand eine durchaus erwünschte Vermehrung der Realschulen. Auch die Gymnasien trugen etwas hierzu bei, indem das Progymnasium in Weifsenfels in eine Oberrealschule, das Gymnasium in Seehausen aber in eine Realschule überging. Freilich war die beabsichtigte Vermehrung der Realschulen auf Kosten der Gymnasien doch nur in sehr beschränktem Mafse eingetreten, denn hauptsächlich waren nur Realprogymnasien dadurch umgewandelt worden, dafs sie den Latein-Unterricht aufgegeben hatten.

Gänzlich verändert wurde die Sachlage durch den Allerhöchsten Erlafs vom 26. Nov. 1900 und die dadurch bedingte fast völlige Gleichberechtigung der drei Arten von höheren Lehranstalten: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule. Jetzt blühte das lateinlose höhere Schulwesen derartig auf, dafs am Ende des Schuljahres 1905 sich in Deutschland 80 Oberrealschulen und 331 Realschulen befanden. In den süddeutschen Staaten hatten sich die lateinlosen höheren Schulen schon früher lebhafter als in Preufsen entfaltet.

2. Jetzige Verfassung der Realschulen. a) in Preufsen: Der Lehrplan der Realschulen ist derselbe wie derjenige der sechs unteren Stufen der Oberrealschulen (s. diese). Ihm sind jedoch je nach örtlichen Verhältnissen Abweichungen gestattet; als eine mögliche Form wird bezeichnet:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Summe	
Religion	3	2	2	2	2	2	13	Hierzu treten noch für jede Klasse Singen mit je 2 und Turnen mit je 3 Std., ferner als wahlfreies Fach das Linearzeichnen von III bis I mit je 2 Stunden
Deutsch	6	5	5	5	4	4	29	
Französisch	6	6	6	5	4	4	31	
Englisch	—	—	—	5	4	4	13	
Geschichte	—	—	3	2	2	2	9	
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12	
Mathematik	4	4	5	5	5	5	28	
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	12	
Naturlehre	—	—	—	—	3	3	6	
Schreiben	2	2	2	—	—	—	6	
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	10	
	25	25	29	30	30	30	169	

In Bezug auf das Lehrziel und die Prüfungen muſs hier auf die »Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen« sowie auf die »Bestimmungen über die Schluſsprüfung an den 6stufigen höheren Schulen (Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen)« und die »Bestimmungen über die Versetzung der Schüler an den höheren Lehranstalten«, Berlin 1902, Wilhelm Hertz, verwiesen werden. Nur betont sei hier, daſs in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und in der Erdkunde im wesentlichen für die entsprechenden Stufen aller Arten von höheren Schulen gleiche Anforderungen gelten. Dabei sollen die Realschüler durch das Lesen Homers in Übersetzung einen Einblick in die griechische Dichtung bekommen; freilich ist dazu die Übertragung von Voſs nicht geeignet.

Eine eingehende Besprechung der einzelnen Lehrfächer scheint aus dem Grunde an diesem Orte unnötig zu sein, weil sowohl zusammenfassende wie einzelne Artikel auf diesem Gebiete in dem Handbuche hinreichend vorliegen. Ganz besonders sind für die betreffenden Unterrichtsgegenstände zu vergleichen die Aufsätze: Gymnasialpädagogik, Gymnasialseminare und Gymnasium, ferner: Englischer Unterricht, Französischer Unterricht, Mathematik in höheren Lehranstalten, Arithmetik, Geometrie, Naturwissenschaften, Chemie, Physik, Deutscher, Geographischer, Geschichts-Unterricht auf höheren Schulen, Bildungswert der einzelnen Lehrfächer u. ä.

b) in den anderen deutschen Ländern. Viele, besonders norddeutsche, Staaten haben sich in ihren Lehrplänen den preuſsischen Bestimmungen angeschlossen. In Bayern sind 55 sechskursige Realschulen aus den früheren Gewerbeschulen seit 1877 mit ungefähr ähnlichem Plane und entsprechenden Berechtigungen gebildet worden. Viele von ihnen sind mit Fortbildungs- oder gewerblichen Fach- oder Handelsklassen verbunden. Hierzu kommen seit jüngster Zeit 4 in der Entwicklung begriffene Oberrealschulen. Württemberg zählt 10 Oberrealschulen und 6 sieben- und 13 sechsklassige Realschulen, daneben bestehen indessen noch 67 niedere Anstalten dieser Art mit 1, 2, 3, 4 und 5 Stufen. Die 32 sechsstufigen Realschulen des Königreichs Sachsen sind vielfach mit einigen Lateinklassen verbunden. Im Groſsherzogtum Baden gibt es 7 Oberrealschulen und 3 Realschulen mit sieben, 24 Realschlen mit 6 Jahrgängen, während die 12 hessischen Realschulen sämtlich sieben Kurse besitzen. Auch in Mecklenburg-Strelitz und in Bremen finden wir noch siebenklassige Realschulen. Höhere Bürgerschulen mit Berechtigungen werden jedoch nur noch je eine in Hessen und Mecklenburg-Schwerin und zwar in 6 Stufen geführt.

In dem auſserpreuſsischen Deutschland sind somit die äuſseren Verhältnisse der Realschulen noch nicht in der einfachen und klaren Weise geregelt wie in Preuſsen. In Bezug auf den Lehrplan ist zu bemerken, daſs namentlich die Württembergischen Anstalten durch eine stärkere Betonung der mathematischen Lehrfächer abweichen. Leider sind auch in manchen Staaten die Realschullehrer wesentlich schlechter gestellt als ihre Kollegen an den Gymnasien und Realgymnasien, namentlich im Königreich Sachsen. Wegen der Stellung der Lehrer im allgemeinen sind die Artikel Gymnasiallehrer und Besoldungen an höheren Realschulen zu vergleichen.

3. **Würdigung.** In der lateinlosen Realschule mit sechs aufsteigenden Klassen hat man die geeignete Schule zur Ausbildung des höheren Bürgerstandes endlich gefunden; damit ist die so lange umstrittene Frage nach der höheren Bürgerschule in glücklicher Weise gelöst worden. Auch in der Berechtigungsfrage für diese ist ein guter Abschluſs erreicht worden. Daſs diese Lehranstalten zugleich für die mittleren Beamtenstellen vorbereiten, ist durchaus unseren Verhältnissen entsprechend, welche eine kastenmäſsige Scheidung zwischen Beamten und Bürgern nicht mehr kennt oder anerkennt.

Wenn von gymnasialer Seite her noch hier und da behauptet wird, daſs die Realschulen ihre Aufgabe nicht befriedigend lösen können, solange man sich nicht entschlieſst, sich hier mit einer fremden Sprache zu begnügen (s. Art. Gymnasialpädagogik), so ist darauf einfach zu erwidern, daſs das Bildungsziel und -Streben mit einem solchen Urteil unterschätzt wird.

Denn nicht um eine Schule handelt es sich, die den Volksschulen gegenüber etwas gehoben ist, sondern um eine höhere Lehranstalt, die durch den Vergleich des Aufbaues zweier Fremdsprachen mit der Muttersprache den Geist der Schüler in höherem Grade entwickeln und ihn in die reichen Literaturschätze der beiden bedeutendsten fremden Kulturvölker der Neuzeit einführen soll. Dafs sie zugleich einer noch höheren Schule auf derselben Grundlage als Unterbau dient, kann daher auch als ein Mangel nicht bezeichnet werden. Die Leistungen sind in der Tat übrigens ganz ansehnlich, und es wäre ja auch erstaunlich, wenn in zwei fremden Sprachen nicht erheblich mehr geleistet werden sollte, als in drei, die auf dem Gymnasium und Realgymnasium in denselben Klassenstufen unterrichtet werden. Allerdings ist deshalb die Einrichtung der Realschulen in Berlin, wo Französisch nur in den vier und Englisch in den drei oberen Klassen betrieben wird, nicht allgemein empfehlenswert. Dafs der Name »Realschule« gerade sehr glücklich gewählt wäre, kann nicht behauptet werden, da damit gar zu leicht der Begriff des Fachlichen oder Materialistischen verbunden wird. Da aber die das Wesen der Anstalten besser bezeichnende Benennung: »höhere Bürgerschule« durchaus nicht schön ist, mufste jener Name beibehalten werden.

Die höhere Bürgerschule mit einer fremden Sprache, wie sie von manchen Stellen gefordert wird, ist in der Mittelschule vorhanden oder sollte in ihr geschaffen werden. Die Vorschläge des verstorbenen Berliner Stadtschulrats Hofmann sind durchaus angemessen für alle diejenigen Schüler, die sich eine etwas höhere Schulbildung, als sie die Volksschule bietet, aneignen sollen; man vergleiche dazu den Artikel »Mittelschule«.

Freilich wird die theoretische Konstruktion von Schularten für die verschiedensten Bildungsstufen in der Praxis sich selten oder nie rein durchführen lassen. Seitdem der Klassenstaat gefallen ist und jedem Bürger des Staates der Zutritt zu allen Fächern und Ämtern offen steht, wenn Begabung und Fleifs dazu ausreichen, seit dieser Zeit wird man auch von vornherein bei einem Kinde nicht mit Bestimmtheit sagen können, welche Schulart für dasselbe die geeignetste ist, um seiner Befähigung für das Leben am besten zu entsprechen. Leider herrscht aber noch vielfach das Vorurteil, dafs die vornehmste Schule das Gymnasium sei, so dafs meist die Knaben aus den vornehmeren Familien selbstverständlich dieser Anstalt übergeben werden. Hierdurch kommen natürlich viele Elemente dahin, die sich durchaus nicht dafür eignen. Heute, wo in Preufsen und danach auch in anderen Staaten das Berechtigungswesen mit entschiedenem Schritte behandelt worden ist — übrigens ist Frankreich noch konsequenter verfahren — ist den Eltern die Möglichkeit geboten, ganz nach den Anlagen und Neigungen ihrer Söhne die Schulart zu wählen. Freilich mufs die Entscheidung meist schon im 9. Lebensjahre fallen, wenn der Knabe eine höhere Lehranstalt besuchen soll.

Da dies selten zutreffend möglich ist, so wäre es von gröfster Bedeutung, wenn den Zöglingen der Übergang auf andere höhere Lehranstalten erleichtert oder überhaupt ermöglicht wird. Das bietet sich am besten dar in den sog. Reformschulbestrebungen, welche deshalb wohl auch von den Behörden mit grofsem Interesse und Wohlwollen beobachtet werden. Erst wenn ein allgemeiner lateinloser Unterbau geschaffen ist, erst dann werden sich auf den einzelnen Arten der höheren Schulen die dahin gehörigen Schüler in meist gröfserem Mafse einfinden als bisher. In erfreulicher Weise haben sich auch die Versuche mit den Reformschulen ausgedehnt und bewährt, so dafs sie wohl jetzt als durchaus berechtigte Formen anerkannt werden müssen.

Sonach ist für einen Ort, der nur eine höhere Lehranstalt besitzt, die richtigste Form die Realschule, der von der Untertertia an ein Reformrealprogymnasium angeschlossen ist. In der obersten Klasse, der Untersekunda, kann dann noch für die geringere Anzahl von Schülern, die dem Gymnasium zuzuführen sind, Griechisch an Stelle von Englisch angefügt werden. Eine solche höhere Schule befriedigt weit mehr das vorhandene Bedürfnis als das Gymnasium, was leider noch vielfach sich als einzige höhere Lehranstalt vorfindet. (Siehe Näheres in dem Artikel: Reform-

len.) Die jetzige Verteilung der drei
i von höheren Knabenschulen, nach
ıoch in 190 Städten Preufsens nur gym-
le Vollanstalten — und zwar in 150
en als einzige höhere Schulen, während
en 40 übrigen aufserdem noch je 1
ıchule oder 1 Realprogymnasium be-
— vorhanden sind, ist nicht im Interesse
rer höheren Volksbildung und konser-
in der Wirklichkeit das Gymnasial-
opol, das ja in der Theorie durch den
höchsten Erlafs vom 26. November
beseitigt worden ist.

.iteratur: siehe unter Realschulwesen.
sei nur hingewiesen auf H. Halfmann,
/erhältnisse der Nichtvollanstalten in: Die
m des höheren Schulwesens in Preufsen,
ısgegeben von Lexis. Halle a. S. 1902.
ırburg. K. Knabe.

ealschulwesen in Deutschland

I. Geschichtliche Entwicklung: 1. Wand-
g des Bildungswesens. 2. Die frühesten
indungsversuche und Errichtungen von
ıulen neuer Art. 3. Einflufs Frankreichs.
Preufsen um die Wende des XIX. Jahr-
ıderts. 5. Hemmungen und Anfeindungen.
Staatliche Feststellung und Fortentwick-
g. II. Jetziger Zustand.

. **Geschichtliche Entwicklung.** 1.
ıdlung des Bildungswesens. In
;em Zusammenhange mit der Kultur
n Deutschland stets die Entwicklung
Schulwesens gestanden. Unserer heu-
hohen, viel verzweigten Kultur ent-
ht das reich gegliederte, vielfach ge-
te Unterrichtswesen. Dieses konnte
ılb natürlich früher nicht so ein-
htet sein wie heute, sondern war nach
damaligen Verhältnissen geordnet.
tverständlich folgt die Schule erst den
ıderungen der Kultur, wobei es häufig
g vorkommt, dafs die Gewohnheit
das Vorurteil der Umgestaltung der
rrichtsanstalten hindernd in den Weg
t. Gerade diese Erscheinung ist be-
ers bei der Geschichte des Realschul-
ns oft zu beobachten.

Während des ganzen Mittelalters herrschte
Deutschland die Lateinschule. Neben
Unterrichte in der lateinischen Sprache
ı alle anderen Unterrichtsgegenstände
zurück, ja es blieb eigentlich nur die
rweisung in Religion und Gesang übrig. Dies entsprach vollständig der Wichtigkeit des geistlichen Standes, der allein im Besitze aller Gelehrsamkeit und Bildung war. Durch die Kirchenreformation wurde dann ein bedeutender Kulturfortschritt angebahnt, und so sprechen Luther und Melanchthon sich schon sehr zu Gunsten der Realien in den Schulen aus, aber ohne viel auf diesem Gebiete zu erreichen. Wenn auch von Melanchthons Schülern der Ilfelder Rektor Neander, »die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte«, nämlich Geschichte und Erdkunde, in den Unterricht einführte und sogar Pflanzenkunde trieb, so geschah dies doch sehr vereinzelt, da andere berühmte Schulmänner dieser Zeit: Hieronymus Wolf zu Augsburg, Valentin Trotzendorf in Goldberg und Johannes Sturm in Strafsburg nur die alten Sprachen und namentlich die lateinische berücksichtigten. Die Kinder lernten Lesen und Schreiben an dem Lateinischen, hatten bald nur lateinisch zu sprechen, ja die Muttersprache wurde ihnen sogar aufserhalb der Schulstunden verboten. Und wie es im protestantischen Deutschland war, so ging es auch im katholischen, namentlich unter der Herrschaft der Jesuiten, zu. Und doch entspricht auch dieser uns so befremdende Zustand durchaus den herrschenden Kulturverhältnissen. Die lateinische Sprache war die Ausdrucksform für die Kirche und, da diese alle Bildung in sich fafste, auch die der Gelehrten, sie war noch keine tote Sprache, sondern wurde in Schrift und Wort angewendet und ausgebildet. Darum war es nötig, dafs jeder Mensch, der irgendwie gebildet sein wollte, sich schriftlich und mündlich lateinisch ausdrücken konnte. Aus diesem Grunde wurde so früh wie möglich mit den Schülern lateinisch geredet und das Deutsche konsequenterweise als störend beiseite geschoben. Da nun als besonders erstrebenswertes Ziel die Beredsamkeit aufgestellt war, so wurde durch Vortragen von lateinischen Komödien und von besonderen Schuldramen die Zunge in hohem Grade geübt. Um aber dies schwere Ziel zu erreichen, blieb natürlich keine Zeit zu einer andern Unterweisung übrig. Berücksichtigen wir noch, dafs der frische Aufschwung, der durch den Humanismus in

diesen Unterricht gekommen war, bald wieder verrauchte, so können wir uns einen Begriff machen von dem Tiefstande der Schule und der Kultur im 16. und 17. Jahrhundert. Auch die Begeisterung für religiöse Fragen hatte einem kläglichen Gezänke zwischen den Vertretern der einzelnen Konfessionen Platz gemacht; damit wurden dann auch die Schulen vergiftet, da alle Lehrer ja Theologie studiert hatten.

Freilich war schon früh von manchen Seiten gegen diese Vorherrschaft des Latein Sturm gelaufen worden, aber doch nur mit vorübergehendem oder überhaupt geringem Erfolge. Das Rittertum hatte zuerst eine weltliche Bildung geschaffen, deren schöne Blüte im Minnegesang uns heute noch erfreut. Aber leider verwelkte sie bald, woran sicher aufser manchen anderen Ursachen auch die geringe geistige Schulung Schuld trug, welche die Ritter ihrem jungen Nachwuchse in der »den sieben freien Künsten der Gelehrten« gegenüber gestellten »sieben Frömmigkeiten« zu teil werden liefsen. Auch der Bürgerstand hatte sich geregt. Aber die Rats- oder Stadt-Schulen wurden bald, wenn sie auch ursprünglich eine geeignetere Bildung wirklich angestrebt haben sollten, nur eine neue Art von lateinischen Schulen. Im beabsichtigten Gegensatze zu diesen entstanden dann schon seit dem Beginn des 14. Jahrhunderts »deutsche« Schulen, die von Anfang an wohl vom Stadtrate begründet wurden, später aber meist in privaten Händen zu sog. Klipp- oder Winkelschulen herabsanken. Als Schreib- und als Rechenschulen hatten diese Anstalten die Aufgabe, für den Gewerbe und Handel treibenden Bürgerstand vorzubereiten. Sie ergänzten somit die Lateinschulen, welche Berufsanstalten für den Stand der Gelehrten und Beamten darstellten. Zu einer Blüte aber scheinen alle diese Einrichtungen es niemals gebracht zu haben.

So war der Bürgerstand im wesentlichen auf die Ausbildung beschränkt, die er in den Innungen vorfand. Diese sind als Schulen für die praktische Erlernung von Kunst, Gewerbe und Handel aufzufassen, die für ihre Zöglinge — wie die gelehrten Schulen für die ihrigen — eine bestimmte Lehr- und Prüfungs-Ordnung besafsen. Und die Innungen waren auch nicht nur Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalten, denn sie wachten darüber, dafs ihre Glieder: Meister, Gesellen und Lehrlinge ein züchtiges, unbescholtenes Leben führten. Jeder ehrbare Meister hatte über seine Gesellen und Lehrlinge eine heilsame Zucht zu üben und war daher von wohltätigem Einflusse für das bürgerliche Leben.

Auf diese Weise besafs zwar jeder Stand zu Beginn der neueren Geschichte seine ihm eigentümliche Ausbildung, aber im Schulwesen herrschte das Latein ganz aufserordentlich vor. Je mehr sich indessen das Bürgertum in seinen einzelnen Gliedern hob, je mehr zwischen den verschiedenen Ständen Übergänge angebahnt wurden, je mehr die realen Wissenschaften in ihrer Bedeutung anwuchsen, und je mehr auch die philosophischen Theorien sich entwickelten, desto mehr entstand das Bedürfnis, den Unterricht der Gelehrten mit reicherem Stoffe auszustatten, der dem wirklichen Leben entsprach, die Unterweisung des Adels immer mehr zu vertiefen und die Bildung des Volkes stets weiter zu erheben über den alltäglichen Bedarf.

Gegen die herrschende einseitige Schulbildung an den Lateinschulen trat nach dem von Vorgang Petrus Ramus und Rabelais der Vater der französischen Philosophie Montaigne auf, der besonders gegen das Anfüllen des Kopfes mit gedächtnismäfsigem Wissen eiferte und mit seinen pädagogischen Ansichten einen grofsen Einflufs ausgeübt hat. Namentlich forderte er auch den Unterricht in der Muttersprache. Und auch in Deutschland finden wir diese nationale Richtung in Opitz, Logau und in den Sprachgesellschaften betätigt. Aber noch mehr bewirkten die naturwissenschaftlichen Studien eine Wandlung der Kultur. Schon Vives forderte die Beobachtung der Natur. Ganz besonders aber hat Bacon auf die ungemeine Wichtigkeit der Naturwissenschaften hingewiesen. Er zeigte mit grofser Klarheit den Weg, auf dem die Natur erforscht und erkannt werden konnte, und legte die Verkehrtheit dar, die bisher auf den Schulen in der Nachbetung der Alten betrieben worden war. Es wird zu vermuten sein, dafs Ratke während seines

Aufenthaltes in England diese Ideen in sich aufgenommen und zu seinen Reformvorschlägen auf pädagogischem Gebiete verarbeitet hat. Seine Gedanken über die induktive Lehrmethode und die Betonung der Muttersprache hat dann in der grofsartigsten Weise Amos Comenius ausgeführt. Er tritt für einen naturgemäfsen Unterricht der Jugend ein, indem er ihr nicht Worte, Phrasen und Meinungen, die man aus Autoren zusammengelesen hat, einstopfen, sondern ihr das Verständnis der Dinge öffnen wollte. Dialektik und Rhetorik kommt erst nach den Realien, weil ohne Sachkenntnis keine vernünftige Rede möglich ist. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge, mufs daher der Unterricht beginnen. So wirkte er besonders in realistischem Sinne auch dadurch, dafs er erst die Muttersprache, dann eine lebende und später erst die alten Sprachen gelehrt wissen wollte. Ja man hat den Plan seiner Schule in Patak als die erste Idee eines Realgymnasiums aufgefafst. Neben, vor und nach diesem grofsen Pädagogen seien noch die Namen von Männern genannt, die in ähnlicher Richtung zu wirken bestrebt waren: Sigismund Evenius, Eilhard Lubinus, Balthasar Schupp, Valentin Andreae, J. H. Alsted. Von Johann Raue finden wir eine einheitliche Gliederung der Lehranstalten in Trivialschulen, Gymnasien und Akademien. In den ersteren, welche die Knaben vom 6. oder 7. Jahre bis zum 17. behalten, entdecken wir nichts anderes als Realschulen, denn sie sollen dem gebildeten Mittelstande »ein genugsames fundament gewähren, seinen künftigen Lebens Stand also anzue gehen, domitt er nicht gar ein Idiot und ungeschickt, sondern zue allerhand Bürgerliche officia entweder in grofsen oder kleinen Städten möge gebrauchet werden.« Vor allen war Joh. Joachim Becher von der Überzeugung durchdrungen, dafs Handel und Manufaktur für das Gedeihen eines Staates von der gröfsten Wichtigkeit sei, weshalb auch eine besondere Vorbereitung zu einer cognitio popularis im Gegensatze zu der scientia der Gelehrten unbedingt erforderlich sei. So verlangte er, wie Evenius schon getan hatte, eine sog. Kunstschule für die Übermittlung einer bürgerlichen Ausbildung. Er war ein hervorragender Geist, der auf allen Gebieten reiche Anregung gab. Auch Erhard Weigel hat vielfach Einflufs dahin ausgeübt, dafs die Realien im Unterrichte zu ihrem Rechte kommen und versuchte in seiner »Kunst- und Tugendschule« seine Ideen zu verwirklichen. Ferner sind noch die beiden gröfsten Philosophen der damaligen Zeit als Vorkämpfer der realistischen Bildung zu nennen: Leibniz und Locke, wenn auch beide zunächst nur die Erziehung eines jungen Weltmannes durch einen Hofmeister im Auge haben. Wie ferner das Auftreten des Thomasius, der den Grundsatz der freien Forschung dem Autoritätsprinzip gegenüber mit grofsem Erfolge vertrat, zunächst umgestaltend auf die Universität, dann aber auch auf die Schule wirkte, ist an und für sich einleuchtend, ja es wird sogar von ihm berichtet, dals er auf den Gedanken gekommen sei, eine Realschule zu errichten. Und nicht nur auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts, sondern auch auf dem der Realien ist viel Anregung und Förderung dem Dichter Christian Weise zu verdanken. So wären noch manche Namen von Männern zu nennen, die mittelbar oder unmittelbar auf eine vollständige Umänderung des Bildungswesens mit mehr oder weniger Erfolg hingewirkt haben.

Eine grofse Zahl der verschiedenartigsten Bestrebungen förderte die Sache des realen Unterrichtswesens. Eine pädagogisch-nationale Bewegung, die in der Tätigkeit der deutschen Sprachgesellschaften ihren Gipfelpunkt fand, verband sich mit einer durch die Grofstaten eines Kepler und Galilei erweckten starken realistischen Strömung. Eine polyhistorische Richtung, deren Hauptvertreter Leibniz, Becher, der Helmstedter Professor Conring und der Kieler Morhof u. a. waren, gesellte sich zu einer religiös-praktischen, für die Andreae und Spener angeführt seien. Als neue Wissenschaft, die auch nach schulmäfsiger Ausbildung drängte, kam neben Kameralistik, Ökonomik und dem Kommerzienwesen auch die Polizeiwissenschaft, d. h. politische Verwaltungslehre, auf. Rechnen wir hierzu noch das höfisch-moderne Bildungsideal, das dem Zeitalter Ludwigs XIV. entsprang, den patriarchalischen Despotismus und auf der anderen

Seite die Aufklärung und den bald sich entwickelnden Philanthropismus, so sind Veranlassungen genug aufgezählt, die etwas durchaus Neues auf pädagogischem Gebiete hervorzubringen geeignet waren.

Die neue Unterrichtsweise sollte sich also nicht nur auf die Methode beschränken, der lateinische Sprachunterricht sollte nicht nur auch auf den Inhalt vertieft werden; sondern man verlangte überhaupt weit mehr Bezugnahme auf sachliches Wissen. Nicht mehr begnügte man sich damit, dafs durch die Unterweisung in dem Lateinischen die geistigen Tätigkeiten ausgebildet, das Gedächtnis geschärft würde, vielmehr wollte man auch die anderen psychischen Kräfte des Menschen entwickeln und trachtete danach aus dem Kennen ein Können zu machen. Und somit stellte man dem verbalen Unterrichtsbetriebe das Verlangen nach einem realen entgegen. Es war sicherlich ein Unglück, dafs die pädagogischen Reformer diesen Namen wählten, denn gar zu leicht konstruierte man zu dem Realen den Gegensatz des Idealen oder auch Humanen und verdichtete das Reale zu dem Materialistischen. Und nicht nur bei den Gegnern der Neuerung finden wir diesen falschen Begriff — zum Teil noch bis in die neueste Zeit hinein — nein! auch bei den Anhängern kommen ähnliche Verirrungen vor. Verquickungen der realen mit den technischen Unterrichtsanstalten waren daher leichter möglich und schwerer zu lösen, und so finden wir auch erst in der neueren Zeit eine reinliche Scheidung zwischen diesen verschiedenartigen Schulen. Vielleicht wäre es daher gut, den Namen aufzugeben, da noch heute durch den Gegensatz von Real- und humanistischem Gymnasium vielfach falsche Ansichten erweckt und genährt werden. Der wirkliche Gegensatz tritt uns deutlich entgegen in einer Dissertation Taubmanns vom Jahre 1614, in der es S. 25 heifst: »Worüber ich mich oft gewundert habe, ist dies, dafs jemand, der sich eines einigermafsen eleganten und treffenden Ausdrucks befleifsigt, spottweise von der Jugend, ja von Lehrern der Jugend, Philologus, Criticus, Grammaticus und mit einem Worte: Verbalis genannt wird; sich selbst aber nennen sie mit einem neuen Worte: Reales, als wenn sie sich einzig mit den Dingen abgäben, die anderen aber, nur mit der Sprache beschäftigt, sich nicht gleichmäfsig um Kenntnis der Sachen bekümmerten.« Das Ziel der neuen Lehranstalten sollte, wie wir sehen werden, vielfach ein ebenso humanes sein wie das der alten Lateinschulen und der aus ihnen hervorgegangenen Gymnasien. Freilich trugen beide Richtungen in der damaligen Zeit noch einen durchaus fachlichen Charakter. Denn dafs das Ziel aller Unterweisung auf die Ausbildung der Denkkraft und des Urteilsvermögens, nicht nur auf die Vorbereitung zum Berufe, gerichtet sein müsse, das hatte zwar schon Locke gelehrt, zu diesem Zwecke hatte Descartes auf die Bedeutung der Mathematik hingewiesen, aber diese heute selbstverständliche Forderung war doch noch in keiner Weise in die Schule gedrungen.

2. Die frühesten Gründungsversuche und Errichtungen von Schulen neuer Art. Wenn wir uns nach den ersten praktischen Versuchen umschauen, durch welche man dem neuen Bildungswesen auf schulmäfsigem Wege gerecht werden wollte, so dürfen wir uns natürlich nicht damit begnügen, den Namen »Realschule« aufzusuchen, sondern wir müssen Beispiele zusammenstellen, wo der Stoff unterrichtlich betrieben wurde, der den Neuerern vorschwebte.

Dafs die französische Sprache schon im früheren Mittelalter vielen Deutschen bekannt war, wissen wir nicht nur aus den »Strafsburger Eiden« von 842, sondern entnehmen wir besonders dem grofsen Einflusse, den die französischen Quellen auf unsere mittelalterliche Epik um 1200 ausgeübt haben. Aber französische Lehrbücher finden wir in Deutschland erst vom Jahre 1531 an und zwar zunächst in lateinischer Sprache von Jacobus Sylvius d. h. Dubois, während die erste in deutscher (zugleich auch in französischer) Sprache verfafste französische Grammatik im Jahre 1566 von Gerard du Vivier herausgegeben wurde, der sich Lehrer an der französischen Schule in Köln nannte. Auch finden wir schon im Jahre 1554 einen französischen Sprachmeister in Frankfurt a. M., ferner 1603 in Essen den französischen Schul-, Schreib- und Rechenmeister Potier d'Estain, 1610 in Soest einen Alexander du Pré,

erlaubt wurde, französischen Unter- zu erteilen. In Gießen und Leipzig als französischer Lehrer um dieselbe Philipp Garnier tätig, während in :hen der Sprachmeister J. A. v. Su- n 1621 einen gründlichen Wegweiser ſst hat. Waren dies wohl zumeist ösische Auswanderer, die danach trachten ten, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, ommt uns doch nicht lange danach, ich 1657, aus Nürnberg die Kunde, man einem deutschen Lehrer Kaspar erlaubt hat, eine französische Schule eröffnen. Unterdessen war nämlich r Unterrichtsgegenstand schon an einer ı Art von Schulen, den Ritterakademien, führt. Die Verfasser der französischen bücher waren meist bei Hofe oder an chen Schulen angestellt; denn hier e zuerst das neue französische Bildungs- des Galanthomme aufgenommen.

Während hier und da auch die italienische :he unterwiesen wurde, so geschah erst später mit der englischen; diese e an denselben Anstalten erst von des 17. Jahrhunderts an und dann nur privatim gelehrt. Die Ritter- e zu Wolfenbüttel scheint die erste lt gewesen zu sein, die diesem Fache ang verschaffte und zwar im Jahre 1687. ltestes englisches Unterrichtsmittel ist n lateinischer Sprache im Jahre 1665 S. Tellaeus, Lehrer der französischen :he in Straſsburg, verfaſste Buch be- :, die erste deutsch (und englisch) riebene englische Grammatik erschien in London, von Dr. jur. Heinrich en, Professor der französischen, engli- ı, spanischen, italienischen, lateinischen hoch- und niederdeutschen Sprache, ſst. (Siehe W. Vietor, Die Methodik eusprachlichen Unterrichts.) Daſs auch Unterricht in der deutschen Sprache von Anhängern Ratkes zu derselben in den Schulen zu Weimar und Gotha führt worden ist, ja daſs erst im 1618 die erste deutsche Grammatik eutscher Sprache für Schulzwecke von ayer geschrieben worden ist, beweist falls den Versuch, das Schulwesen der ı Kultur entsprechend zu reformieren. Unterricht in der Physik finden wir dieselbe Zeit von Joachim Jungius in burg behandelt. Die Mathematik, die ja in den 7 freien Künsten vertreten war, wurde aber bis um 1600 herum doch nur selten schulmäſsig betrieben, da wenig Lehrer vorhanden waren, die sich dafür interessierten. Jetzt aber stieg diese Wissenschaft bedeutend in ihrer Wertschätzung für die Schulbildung. Deshalb wurde sie bei der Reform des Straſsburger Gymnasiums durch Bernegger, der mit Kepler und Galilei in Beziehungen stand, als Unterrichtsgegenstand eingeführt. Und wenn dann auch in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts in den Schulordnungen die Mathematik als regelmäſsiger Unterrichtsgegenstand vorkommt, so erscheint doch zunächst nur von Jungius (1652) in Hamburg und ganz besonders von Feuerlein in Nürnberg (1699) dieses Fach besonders gepflegt. Letzterer ist für uns noch dadurch wichtig, daſs er mehr als Comenius die wahre Anschauung betont. Er begnügt sich nicht mit Abbildungen, sondern meint, es wäre nicht übel getan, wenn man einige Knaben zuweilen auch spazieren auf die Felder und in die Gärten, Hammer-, Säge-, Papier- und andere Mühlen oder in die Werkstätten zu allerhand Handwerkern und Künstlern führte, ihnen die Instrumente zeigte und sagte, wie man sie heiſse, und was man damit tue usw. Dann lobt er es, wenn die Knaben mit dem Zirkel, dem Winkelmaſs, dem Maſsstab, der Meſsrute u. dergl. umgehen lernen, wie sie nach einigen Übungen so bald und so nett eines Tisches, eines Fensters, einer Stube, eines Hauses u. s. f. Gröſse auch aus dem Augenmaſs schätzen lernen.

War nun auch vieles von diesem Unterrichte, der heute die Hauptfächer der Realanstalten bildet, aus einem praktischen Bedürfnisse in die Schule eingedrungen, diente somit vieles einer fachlichen Unterweisung, so ist doch nicht zu leugnen, daſs auch der damaligen Kulturstufe entsprechend so manches zur allgemeinen Bildung gehörte. Denn nicht dadurch, daſs eine Anstalt Gegenstände lehrt, die im Leben gebraucht werden können, wird sie zur Fachschule, und ebensowenig wird eine Unterrichtsanstalt dadurch zur Schule für allgemeine Bildung, daſs sie hauptsächlich Fächer behandelt, welche die meisten Schüler im Leben nie benutzen können. Auch dienten ja die alten Lateinschulen ganz besonders zur

Ausbildung der Geistlichen und Gelehrten und waren somit ebenfalls zum Teile Fachschulen.

Die Fortschritte der Naturwissenschaften, die Hebung der Gewerbe und ihre gröfsere Bedeutung für das Volksleben, sowie das französische Bildungsideal machten unterdessen auch eine bessere und praktischere Unterweisung der Staatsmänner, Hofleute u. dergl. unabweisbar. Diese hatten die »galanten« Wissenschaften zu betreiben, zu denen aufser den genannten noch Geographie und Geschichte mit Genealogie, Heraldik und Numismatik, ferner Statistik d. i. Staatenkunde, Rechts- und Staatslehre, die Polizei-, d. h. politische, Wissenschaft, Naturrecht und allgemeine Moral, ferner aber auch Baukunst und Festungsbau gehörten. Natürlich durften die sog. ritterlichen Künste: Tanzen, Fechten, Reiten, ferner auch Musik und Malen nicht fehlen, noch weniger die Kunst eines feinen Benehmens, die namentlich durch Reisen gefördert wurde. Ihren schulmäfsigen Ausdruck fanden nun alle diese Bestrebungen in den Ritterschulen oder Ritterakademien, die somit die ersten Anstalten waren, die im Gegensatze zu den lateinischen Sprachschulen die für das Leben brauchbaren Unterrichtsstoffe betrieben. Sie waren daher die ersten Realschulen, freilich nur für den Adel. In ihnen, die von 1574 (Graz), 1589 (Tübingen) und 1595 (Kassel) an teilweise noch vor, besonders zahlreich aber nach dem 30jährigen Kriege ins Leben gerufen worden sind, wurden in gröfserer oder geringerer Ausdehnung alle oben angeführten Fächer durchgenommen.

Aber diese Anstalten haben nicht lange bestanden. Aufser anderen Gründen war es auch die Universitätsreform seit Thomasius und die realistische Umgestaltung des Gelehrtenschulwesens, welche ihnen die Daseinsberechtigung entzogen. Viele Lateinschulen versuchten dem neuen Bildungsideal ebenfalls gerecht zu werden, die politische Unterweisung d. h. die Vorbildung zum Staatsmann galt vielfach erstrebenswerter als die Ausbildung zu gelehrter Beschäftigung. Wir sehen dies besonders an dem Gymnasium zu Gotha, dem Herzog Ernst der Fromme seine besondere Pflege angedeihen liefs. Die Selekta nahm die galante Wissenschaft in ihren Betrieb mit auf, und so geschah es mehr oder weniger an vielen anderen Gymnasien, während andere ihr Ziel in die Universität hinein ausstreckten. Aber dies genügte noch nicht. Derselbe Herzog Ernst von Gotha hatte auch die Absicht, eine Schule zur Vorbereitung von Handwerkern, Künstlern und Kaufleuten zu gründen und hat zunächst im Jahre 1662 an seinem Gymnasium eine reale Parallelabteilung in zwei Klassen eingerichtet, und der Rektor Reyher hat hier zuerst an einem Gymnasium auch die Vorbildung für das bürgerliche Leben betont.

Was im ganzen damals erstrebt worden ist, zeigt uns wohl am besten der schon genannte Becher, der ein vollständiges Schulsystem im Plan aufgebaut hat. Als Grundlage will er die Lese-, Schreib- und Rechenschule, wie sie schon im Mittelalter entstanden waren, übernehmen, dann sollen die Kinder drei Jahre lang die lateinische Sprache aus dem Fundamente lernen. Darauf wird in einer mechanischen oder Kunstschule Anleitung zu allen Handwerken geboten und endlich in einer philosophischen Schule die Kenntnis von der Natur und von dem gewerblichen Leben erweitert.

Am tiefgreifendsten aber hat A. H. Francke in Halle auf die Umwandlung des Schulwesens hingewirkt, Professor an derselben Universität wie Thomasius, der dem lateinischen Gelehrtentum durch seine Vorlesungen in deutscher Sprache, die er seit 1688 begonnen hatte, den Todesstofs versetzte. Francke, der von Gotha her und von Morhof in Kiel persönlichem Einflusse zugängig gewesen war und auch sonst die bewegenden Fragen kannte, hat in den von ihm gegründeten Schulen für jeden Stand eine besondere Unterweisung geschaffen und den Realien, wenn auch zum Teil zunächst zur »Rekreation«, überall Eingang verschafft. Den gröfsten Einflufs hat sein Geist auf Universität und Schule (Collegium Fridericianum) in Königsberg ausgeübt. Hatte Christian Weise die deutsche Beredsamkeit stark betont, so legte er einen besonderen Wert auf das Schreiben eines feinen deutschen Stils. Auf einem fliegenden Blatt von drei Druckseiten hat er im Jahre 1698 in einem Entwurfe sämtlicher Anstalten auch »ein besonderes Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Fran-

zösischen und in der Ökonomie angeführt werden und die Studia nicht continnieren, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herren, zur Schreibung, zur Kauffmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen« unter den 17 verschiedenen Schulen aufgezählt, die damals teils eingerichtet, teils in Angriff genommen und im Werden begriffen waren. Dieses sei »bishero noch mit dem Pædagogio mehrenteils verknüpffet,« soll aber künftig davon abgesondert werden. Aber dieser Plan einer Schule für den mittleren Bürger- und Beamtenstand ist nicht zur Ausführung gelangt.

Dagegen gelang einem anderen Theologen in Halle die Errichtung einer neuen Art von Schule, wie sie damals viel angestrebt wurde. Im Jahre 1705 erschien von dem Prediger und Inspektor der gemeinen teutschen Schulen (also nicht etwa der Franckeschen) Christoph Semler eine Schrift, deren Titel so charakteristisch ist, dafs er hier vollständig angeführt werden mufs: »Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen Handwercksschule bei der Stadt Halle, in welcher allen denjenigen Knaben, die Handwerker lernen sollen, ein Jahr vorher, ehe sie aufs Handwerk kommen, aus der Mathematic der Circul und Lineal, die Bewegungskunst und alle Arten derer Gewichte, Maafse und Münzen; und aus den mechanischen Künsten alle Arten von Materialien, so die Handwerker verarbeiten, in natura vor Augen geleget und erkläret; auch die bei der Stadt verfertigte Meisterstücke gezeiget werden; Alles aus dem Absehen, damit die Wunder der Allmacht und Weisheit Gottes desto besser erkannt und gepreiset, die Stadt mit guten Künsten und geschickten Arbeitern erfüllet und die gemeine Jugend durch so nützliche Wissenschaften präparieret werden, bei ihrer künftigen Handthierung desto besser, Gott und den Nächsten zu dienen.« Semler fand Unterstützung auf seiten angesehener Professoren (unter denen aber Francke nicht genannt wird). Die Regierung in Magdeburg billigte den Plan, von dem »vor das gemeine Wesen ein grofser und augenscheinlicher Nutz zu gewarten« wäre, und auch die Königliche Sozietät der Wissenschaften in Berlin erklärte ihn in einem von Leibniz verfafsten Schreiben für eine »tunliche, löbliche und ratsame« Sache. So konnte Semler mit Beginn des Jahres 1708 den Unterricht beginnen, den er aber von Anfang an entgegen seinem Vorschlage auf je 2 Stunden Mittwochs und Sonnabends von 11 bis 12 Uhr für die »armen Kinder« und von 2 bis 3 Uhr für die, »so etwas geben«, einschränken mufste. Diese fachliche private Unterweisung nannte er nun im Jahre 1709 eine »Neueröffnete Mathematische und Mechanische Real-Schule«. Ganz klar sagt er am Schlusse dieser Schrift, was er will: »Und indem wir nun also aus getreuem Gemüte bemühet sind, der Jugend zu demonstriren, sowohl was Gott erschaffen, als auch was die Kunst und Klugheit der Menschen nützliches erfunden, so wird offenbarlich in dem allen Gottes Macht und Weisheit erkannt, die Jugend aber kräftig dadurch excitiret und an eine wahre Realität gewöhnt werden. Denn hier sind keine leere Speculationes oder unnütze Subtilitäten, sondern es sind ipsissimae res, es sind Dei opera und solche Maschinen, welche in der Welt täglichen und unaussprechlichen Nutzen prästiren. Denn der Augenschein wird zeigen, dafs man nicht sowohl auf Exotica und curiosa, als fürnehmlich auf quotidiana und necessaria gesehen und was praesentissimam utilitatem im Leben mit sich führet.« Es war also der unmittelbarste Nützlichkeitsstandpunkt, den er ins Auge fafste, wenn er auch dabei als Prediger und der theologischen Zeitrichtung entsprechend stets die Frömmigkeit lehren wollte; so wurde z. B. bei der Erklärung der Glashütte von der Zerbrechlichkeit und Vergänglichkeit alles Irdischen, bei der Betrachtung eines Skeletts von der Demut, bei der Durchnahme von Metallen und Mineralien von Gottes Allmacht, Weisheit und Güte gesprochen. Aber das ganze Unternehmen konnte sich nicht halten, und ebenso erging es auch der 1738 »wieder eröffneten mathematischen, mechanischen, und ökonomischen Realschule«.

Es ist das erste Mal, dafs wir in der Geschichte des Schulwesens den Namen »Realschule« in der Praxis vorfinden, und deshalb hat dieser Versuch einen bedeutenden Wert. Wie man sieht, verfolgte Semler andere Ziele, als Francke in seinem 1698

geplanten Pädagogium ins Auge gefafst hatte, auch hat sich weder Semler noch Joh. Jul. Hecker, dem später die Gründung einer Realschule gelang, obwohl letzterer noch ein Schüler Franckes gewesen ist, auf ihn berufen. Kann man somit die Semlersche Realschule nicht das Ergebnis eines Versuchs und einer Idee von A. H. Francke nennen, so lagen zahlreiche andere Anregungen für Semlers Plan vor. Leibniz, der ja bei der Gründung mitwirkte, Becher, Thomasius und viele andere hervorragende Männer bestrebten sich den Handwerkerstand zu heben, der als Grundlage den anderen Ständen diente, ja viele Gelehrte hatten sich selbst in dem einen oder anderen Handwerk ausgebildet. Und auch an persönlicher Anregung hatte es Semler, der — wie berichtet wird — von Jugend auf eine besondere Neigung zu mechanischen und ähnlichen Dingen besafs, nicht gefehlt, war er doch als Student in Jena in nähere Beziehungen zu Weigel getreten. Und auch von anderen Seiten wurden ähnliche Wünsche laut, so hat z. B. Joh. Gg. Leib im Jahre 1708 vorgeschlagen eine Manufaktur-Akademie zu errichten, damit »die Manufakturen immer mehr und mehr verbessert und excoliert werden möchten«. Marperger, Joh. Bernh. von Rohr wirkten für die Gründung von ökonomischen, merkantilischen und mechanischen Werkschulen, ähnliches erstrebte auch der Kanzler Ludewig zu Halle, und aus dem Jahre 1720 liegt ein allerdings abenteuerlicher Plan einer »mathematischen Tugend-, Kunst-, Werk- und Weisheitsschule« von Joh. Ernst Elias Orffyreus für Kassel oder Karlshafen vor, der ein viel umfassenderes Werk beschreibt als das von »Herrn Francken in Halle und seinem Waisen-Haufse«.

Anderwärts suchte man das vorhandene Bedürfnis dadurch zu befriedigen, dafs man, wie in Gotha, an die Gelehrtenschule besondere Klassen für die bürgerliche Ausbildung angliederte, so schrieb der Rektor Gesner in Rotenburg um das Jahr 1720: »Die eine Klasse, welche nicht studiret, sondern entweder ein Handwerk oder die Kaufmannschaft oder den Soldatenstand erwählet, mufs man im Schönschreiben, Rechnen, Mathesis, Briefschreiben, Geographie, Weltbeschreibung und Historie unterrichten. Die andere Klasse machen die Studierenden aus.« Oder man wollte wie in Nauen im Jahre 1723 im Lehrplan der untersten Klassen auf die Kinder Rücksicht nehmen, die »zu bürgerlicher Nahrung und Profession« bestimmt waren. Denselben Vorschlag machte der Rektor Schöttgen in Dresden 1742, nämlich eine »besondere Klasse zu errichten für solche Schüler, die unlateinisch bleiben wollen und Handwerker, Künstler und Kaufleute zu werden beabsichtigen«. Jedoch »mein Vorschlag«, so klagt er, ist schon verworfen, ehe ich ihn ans Tageslicht gebracht« habe. Aber er sah doch zu schwarz, denn vielfach waren doch diese Ideen schon soweit in die Schulwelt eingedrungen, dafs eine Reihe von Lateinschulen ihnen Rechnung trug. Schon gegen Ende des 17. Jahrhunderts wurden am Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin die Realien und Mathematik eingehend berücksichtigt. Das Gymnasium zu Weimar erhielt 1733 eine Einrichtung, so dafs auch diejenigen berücksichtigt wurden, die »Gott und dem Vaterland in anderen politischen Ämtern, sonderlich im Militärstande, im Ökonomischen, Polizei, Commerzien und anderen Dingen dienen wollen«, und im Jahre 1742 entschlofs man sich am Köllnischen Gymnasium in Berlin »auch absonderlich auf diejenigen in den unteren Klassen zu sehen, welche nicht studieren wollen, damit dieselben etwas Rechtschaffenes lernen mögen.«

Wesentlich gefördert wurden alle diese Bestrebungen durch das Vorgehen des preufsischen Königs Friedrich Wilhelm I., der 1727 zunächst an der Universität zu Halle, dann auch zu Frankfurt a. d. O. eine Professur für Ökonomik und Kameralwissenschaft gründete. Zum Studium der Ökonomik gehörte Verwaltungskunde, Geometrie, Mechanik, Zivilbaukunst, Physik, Chemie, Anatomie und etwas Arzneikunde, dann aber praktisches Arbeiten auf dem Lande und in der Stadt; in dieser Weise hoffte man tüchtige Verwaltungsbeamte zu erziehen. An der Leipziger Universität lehrte um 1740 Gg. Hrch. Zincke die Ökonomie, er begründete eine eigene Zeitschrift für die Förderung dieser Zwecke in den »Leipziger Sammlungen von wirtschaftlichen, Polizei-, Kammer- und Finanzsachen«, in denen gleich im Anfange Professor Grofs in Erlangen den »Entwurf

Seminarii oeconomico-politici« ver-
tlichte. Diese Schule, die in 8 Klassen
las 9. bis 17. Jahr eingeteilt war,
: hauptsächlich der nicht studierenden
politischen Jugend dienen, also eine
chule darstellen. In dieser Zeitschrift
in einem anonymen »Sendschreiben,
Manufakturen betreffend« als Mittel,
rforderlich erscheinen, um die Hand-
e in wünschenswerten Flor zu bringen,
rrichtung »einer niedrigeren und einer
höheren Kunst-, Werk- und ökono-
ien Schule« vorgeschlagen. In Lautern
r Pfalz wird aus dieser Zeit von einer
ralschule berichtet.
ls eine höhere Art von Unterrichts-
lten, die namentlich die immer wich-
gewordenen mathematisch-naturwissen-
lichen Disziplinen mit ihren zahl-
en Anwendungen pflegten, seien hier
stalten genannt, die in verschiedenen
chen Staaten im 18. Jahrh. errichtet
en sind, nämlich das Collegium illustre
linum in Kassel 1709, das sich im Laufe
ahrhunderts immer mehr erweiterte, das
gium Carolinum zu Braunschweig
, das bei allen Reformen eine grofse
gespielt hat, und endlich die hohe
schule in Stuttgart, die aus einem
enhause (1770) und einer militärischen
zschule (1771) hervorwuchs und bis
Range einer Akademie emporstieg.
letztere betonte schon wesentlich die
sophische Unterweisung und steht in
r Beziehung ebenbürtig zur Seite der
émie des nobles, die Friedrich der
se von Preufsen im Jahre 1765 zur
ildung von künftigen Offizieren und
smännern in Berlin eingerichtet hat.
: war der früheste Vorläufer der
gen Oberrealschule, da in ihr der
rricht in der lateinischen und griechischen
:he ausgeschlossen wurde, obgleich
Kenntnis des Altertums nachdrücklich
it wurde. Sie sowohl wie die Karls-
le betreiben aber die Mathematik weit
ger als die genannten Collegia Caro-
Unterdessen war hauptsächlich durch
stian Wolffs Wirksamkeit die Wichtig-
der Philosophie und die Notwendigkeit
Urteils- und Verstandesbildung für die
:hung zur Geltung gebracht worden. Erst
Wolffs Tätigkeit lassen sich die Anfänge
allgemeinen Bildungsschule herleiten.

So finden wir denn auch in den weiteren Versuchen hier und da schon Anklänge an das Prinzip der Allgemeinbildung, der Erziehung zum denkenden Menschen. Dies scheint der Fall gewesen zu sein bei der zweiten Anstalt, die den Namen »Realschule« geführt hat, nämlich derjenigen, die 1745 durch die Vereinigung der Stadtschule mit der im Kloster befindlichen Stiftsschule zu Königslutter gebildet worden ist. Die Schulordnung, die die Realschule nicht etwa als eine gänzlich neue Einrichtung behandelt, ist erhalten, sonst hat sich aber bisher leider nichts feststellen lassen, nicht einmal der Name des Urhebers. Vielleicht ist der Gedanke nicht abzuweisen, dafs wir hier eine Ausführung des von Francke geplanten besonderen Pädagogiums vor uns haben.

Als Unterrichsgegenstände werden aufgezählt und methodisch kurz behandelt: Christentum, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Mathesis, Historie, Geographie, Naturlehre, Latinität pro scopo. Die Ziele, bis zu denen die Zöglinge in drei Klassen geführt werden sollen, erscheinen nicht hoch, das Zeichnen wird als Hauptstück der Realschule bezeichnet, an geeigneten Lehrbüchern fehlt es, wie es in einigen Fächern heifst, zur Zeit noch, die Mathesis wird mehr praktisch als theoretisch gehandelt, für die jüngsten Kinder wird eine Art der Handarbeit gefordert, »wie es in den englischen Schulen sein soll«. Von Unterrichtsmitteln interessieren besonders im Lateinischen »Hederichs Lexica, darunter das Real Schul Lexicon« und in der Historie »J. F. Hähns Werke, die zur Real Schule geschrieben«. Diese Realschule ist schon nach wenigen Jahrzehnten in eine Bürgerschule umgewandelt worden.

Dagegen besteht bis zum heutigen Tage die berühmt gewordene Ökonomisch-Mathematische Realschule (das K. Kaiser-Wilhelms-Realgymnasium) zu Berlin, welche im Jahre 1747 Johann Julius Hecker bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche eröffnet hat. »Durch kluge Einrichtung«, lesen wir in der Ankündigung Heckers vom 1. Mai 1747, »solcher Schulen könnten gleichwohl manche junge Gemüter, die nicht eigentlich studieren sollen, und die doch eine natürliche Fähigkeit besitzen, sonst etwas leicht zu begreifen, nach und

nach angeführet werden, mit der Zeit in der Republik auf andere Weise besonders brauchbar zu sein und künftig durch die Feder, durch die Handlung, durch Pachten, durch Wirtschaften auf dem Lande, durch schöne Künste, durch gute Manufakturen und Profession sich wohl zu etablieren und als geschickte und geübte Mitglieder des gemeinen Wesens zu leben.« Diese neue Schöpfung kann mit Recht die Stammmutter der Realschulen genannt werden, da sie sich immer weiter ausgestaltete und sowohl damals, wie auch nach ihrer neuen Organisation im folgenden Jahrhundert vielfach als Muster und Vorbild gedient hat. Sie unterscheidet sich wesentlich von der vorigen und auch allen späteren, da sie drei einzelne Schulen umfafste, welche sich später mehr als von Anfang an unter den Namen: Pädagogium, wo Scholaren zur Gelehrsamkeit zubereitet werden, Kunstschule, wo die zur Handlung, zur Ökonomie, zur Architektur, zur Bildhauerkunst und Malerei nötigen Unterweisungen gegeben werden, und Handwerker- oder deutsche Schule von einander trennten. Zunächst aber war die neue Anstalt von einem sehr verwickelten Bau. Alle Schüler in den fünf Klassen wurden in Religion und Deutsch unterwiesen; in je drei Klassen wurde Unterricht im Schreiben, Rechnen und Latein erteilt, in je zwei Klassen Griechisch, Mathematik, Geographie und Zeichnen, in je einer Klasse Physik und Mechanik gelehrt, in drei Neben- oder Privatklassen Französisch. Nach pietistischer Art war das System des Parallelunterrichts eingeführt, so dafs jeder Schüler an denjenigen Gegenständen und in den Klassen teilnahm, die er nach seinen Anlagen, nach den Wünschen der Eltern und nach dem Gutachten der Lehrer betreiben wollte. Dabei veränderte sich die Schule in der ersten Zeit fortwährend und dehnte sich weiter aus, so dafs schon im folgenden Jahre drei neue Lehrgegenstände, nämlich Handlungs- und Manufakturlehre und die Baukunst angefügt wurden, ja man zählte jetzt im ganzen 52 Klassen. Wenn man früher, durch die Aufzählung der einzelnen Klassen veranlafst, diese Gründung eine Fachschule oder auch ein ganzes Bündel von Fachschulen ganz allgemein nannte, so ist das nach dem genauen Einblick, den man jetzt aus der Festschrift zum hundertfünfzigjährigen Bestehen derselben › in den Unterrichtsbetrieb und in die Ziele der einzelnen Lehrfächer nehmen kann, nicht mehr angängig. Sie war eine Individualschule, die, wie der hervorragendste Lehrer der Anstalt, Inspektor Friedrich Hähn, im Jahre 1753 schrieb, die Schüler auf ernsthafte, für ihre voraussichtlichen Amts- und Lebensumstände nötige und nützliche Sachen hinweist; für alle aber liegt die Hauptsache in der Erziehung zu rechtschaffenen Christen. Und der Nachfolger im Inspektorate von Einem beginnt seine gröfseren Abhandlungen mit den an Rollin erinnernden Sätzen: »Schulen sollen Pflanzgärten brauchbarer Leute für das gemeine Wesen sein. In der Jugenderziehung fliefst die Quelle der Glückseligkeit für Familie und Volk.«

Freilich finden wir noch manche Anklänge an Semlers Versuch: im Anschauungsunterricht ging man so weit, dafs man darin wohl eine fachliche Ausbildung wahrnehmen konnte. Aber dafs das Wesen der Schule nicht hierauf beschränkt war, erkennt man schon daraus, dafs auch tote Sprachen mit folgender Begründung aufgenommen wurden: Die Zöglinge kommen in die Schule mit der Denkart und den Empfindungen ihres täglichen Umganges; da sie aber nicht in der Gewöhnlichkeit verharren sollen, führe man sie in andere Zeiten, wo sie Beispiele grofser und edler Seelen finden, in Werke grofser Männer ein, an denen ihr Geist wachsen kann.

Wenn wir somit in der von König Friedrich II. der Tradition gemäfs im Jahre 1753 mit dem Namen »Königliche Realschule« ausgezeichneten Anstalt auch kein einheitliches Prinzip auffinden können, und wenn wir auch zugeben müssen, dafs der Grundsatz einer Fachbildung teilweise zur Geltung kommt, so ist doch sicher in ihr mit Lorenz von Stein (Bildungswesen III, 465) die erste Idee des heutigen Realgymasiums zu erkennen, freilich aber nur die Idee, die der Läuterung und Vertiefung noch sehr bedurfte.

Sicher ist, dafs diese Realschule nicht nur selbst sehr blühte und einer grofsen Zahl von Schülern zum Segen gereichte, sondern auch von gewaltigem mittelbaren und unmittelbaren Einflusse war. Das erste Nachbild wurde schon im Jahre 1750 im

n Waisenhause zu Braunschweig von vormaligen Inspektor am Halleschen ogium Johann Arnold Anton Zwicke, n Jahr vorher als Pfarrer und Schulor dorthin berufen worden war, gen und zwar im engsten Anschlusse Berliner Einrichtungen. Unter den chern finden wir neben den Gegenn der Volksschule noch die deutsche, sche und französische Sprache, Gete und Geographie, Mathematik, nik, Baukunst und Ökonomie, sowie ien und Naturlehre. Aber allmählich Schule zu einer einfachen Bürgerheruntergegangen, nachdem auch die en Sprachen in der Mitte des vorigen nderts in Wegfall gekommen sind. re 1756 wurde in Wittenberg durch rafen Hohenthal eine Realschule geet, die aber wegen der Bedrängnisse den siebenjährigen Krieg nicht ge-Dagegen fand die Berliner Anstalt fflich gedeihende Nachahmungen zu- in Essen durch Zopf und dann in rd 1759 auf Veranlassung des Kriegs-'angerow. Am 24. Januar 1765 erferner das Presbyterium der evan-1-reformierten Gemeinde in Breslau 5 Schülern eine Realschule nach dem r der Berliner, und ein Jahr später auf Betreiben des Ministers für ien von Schlabrendorf, der seinen der Heckerschen Anstalt anvertraut mit dem Magdalenen-Gymnasium daeine Realschule verbunden. In der lungsschrift zu der feierlichen Erig der Realschule sagt der Rektor nner: »Der Wert des Gymnasii soll wegs vermindert, sondern erhöhet und Ruhm eben durch die Verbindung ner Realschule noch mehr verbreitet n.« »Es soll keine Handwerksschule gemacht werden, sondern alle Teile elehrsamkeit mit vollkommener Ordund Gründlichkeit darinnen getrieben n.« Auch Musik, Tanzen, Fechten Glasschleifen soll geübt werden. In ffentlichen Redeübungen erscheint die sische Sprache mit der lateinischen berechtigt. Die Anstalt nahm den n »Realgymnasium« an und hat ihn ste dieser Art bis zum Jahre 1810 t, wo sie im wesentlichen wieder in iymnasium überging. Auch in Erlangen wurde um diese Zeit durch Hofrat Groſs und Prof. Harles eine Realschule eingerichtet.

Aber noch viel weiter erstreckte sich die Wirkung Heckers. Auch der Rektor des Saarbrücker Gymnasiums nahm von seiner Schöpfung Kenntnis und schlug im Jahre 1759 vor eine Realklasse mit der Schule zu verbinden, in der neben wenigem Latein Erdkunde, deutsche und biblische Geschichte, vor allem aber Französisch, Rechnen und Comptoirwissenschaften und für die, welche sich auf die technischen Berufe zu legen gedächten, Geometrie, Mechanik und Optik gelehrt werden sollten. In Bremen wurde auf Betreiben des Professors Cassel seit 1749 an dem Pädagogium auf Deutsch, Schreiben und Rechnen ein gröſseres Gewicht gelegt, aber schon 1759 reicht derselbe verdiente Schulmann und Schriftsteller ganz ausführliche »Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens« bei den Scholarchen ein, die auſserordentlich wertvoll sind. Das Ziel seiner Reformbestrebungen ist die Einführung gemeinnütziger Kenntnisse, wie er es während seines Aufenthalts in Magdeburg als Rektor der Friedrichschule kennen gelernt hatte. Er zitiert den Abt Steinmetz von Kloster Berge, der in Baukunst, Mechanik und anderen damit verwandten Künsten Unterweisung erteilen lieſs. Besonders interessant ist dann seine weitere Ausführung: »Wäre noch wol eine Erinnerung zu thun, über die Errichtung einer Real-Schule, damit die nicht studirende Jugend der ganzen Stadt auſser den jetzt in den Classen zu tractirenden Sachen, die Anfangsgründe aller Künste, Handthierungen und Wissenschaften lernen könne, dergleichen zu Berlin und Dresden und anderwerts schon aufgerichtet sind, und was Berlin anbetrift, zum erstaunlichen Nuzzen gerichtet, und von dem Könige vortreflich dotiret, auch mit allen Arten Docenten die der Ober Consistorial Rath Haecker nach seiner Einsicht auf Monathe und Jahre gleichsam miethet, und nach Belieben wieder gehen läſst, dabeneben mit etlichen 100 Discenten allerlei Standes vorsehen ist.« Wenn auch die Angliederung einer Realschule nicht genehmigt wurde, so wurde doch die Schule 1765 wie auch an anderen Orten »durch Einführung verschiedener Real-Wissenschaften

gemeinnützlicher« gemacht. Schliefslich hat man auch im fernsten Osten Heckers Tätigkeit sich zum Vorbilde genommen. In einem eingehenden wichtigen Schriftstücke vom Jahre 1753 beschäftigen sich die Rektoren der Marienschule und der Johannisschule in Danzig, Kemma und Ehwalt, ausführlich mit der Reform des dortigen Schulwesens, wobei sie vielfach die Einrichtungen und Lehrbücher der Berliner Realschule benutzten. Aber erst 1788 wurden der modernen Bildung und den Anforderungen des Zeitgeistes dadurch Zugeständnisse gemacht, dafs aus einigen Schulen der obligatorische Lateinunterricht entfernt und die Realien eingeführt wurden.

Ferner war von dem Rektor des Johanneums Chemnitz im Jahre 1764 eine Realschule in Halberstadt eingerichtet, in der aufser Französisch, Mathematik und Physik auch »Zeichnungskunst, Kalligraphie, Orthographie und andere Wissenschaften und Künste, die im gemeinen Leben so nützlich und nötig sind«, gelehrt wurden, und von Düsseldorf lesen wir, dafs im Jahre 1776 in der Realschule der Unterricht in der englischen Sprache eingeführt worden ist. Im Jahre 1778 wurde in Grofsglogau in Hessen eine Realschule geplant, und in demselben Jahre will Snell, Lehrer am Pädagogium in Giefsen, daselbst eine Privatrealschule für solche junge Leute anlegen, die zu Offizieren, Kaufleuten, Ökonomen, Künstlern und Professionisten bestimmt sind. Wie verbreitet damals schon die Idee und die Einrichtuug dieser neuen Unterrichtsanstalten gewesen sein mufs, ersieht man aus dem Schreiben des Göttinger Professors C. G. Heyne, der im Jahre 1770 vom hannöverschen Premier-Minister den Auftrag zu Verbesserungsvorschlägen für das Pädagogium zu Ilfeld erhalten hatte. Es heifst nämlich in demselben, nachdem die unbefriedigenden Zustände dargelegt sind: »Auf eine sog. Realschule läfst sich bei den Lokal-Umständen, jetziger Anlage und dem Zuschnitt der Schule gar nicht denken. Bei dieser Idee darf ich mich gar nicht aufhalten.«

In Baden entstand die erste Realschule auf Grund des Vorschlags eines jungen Theologen Joh. Gg. Wolf, nach dem in ihr junge Leute in 1—1½ Jahren zu geschickten Professionisten, Künstlern, Fabrikanten und Kaufleuten vorbereitet werden sollten, in Verbindung mit dem Pädagogium zu Lörrach. Im Jahre 1774 wurde dann dem Karlsruher Gymnasium illustre eine Realabteilung in drei Klassen angegliedert. Um dieselbe Zeit finden wir am Pädagogium zu Durlach Realkurse für angehende Handwerker. Ganz originelle Vorschläge hat der wohlbekannte badische Schulmann Nikolaus Sander im Jahre 1776 für eine dem Pforzheimer Pädagogium anzugliedernde »Realschule oder kleine Akademie der Eleganz und der Künste« ausgesprochen. Diese Realschule soll nur in Verbindung mit einer anderen Schule stehen und physische Erziehung und elegante Kultur erzielen. Sie soll dies bewirken durch Leibesübungen, namentlich durch die bescheidene, sittsame, gefällige Tanzkunst und eine Art edlerer Spiele, ferner durch Betreiben von eleganten Künsten, besonders Zeichnen und Musik, wozu als Auxiliar-Kenntnisse reine und angewandte Mathematik, Mythologie und Antiquitäten gehören, und endlich durch lebende Sprachen, unter denen jetzt die unentbehrlichste und brauchbarste die französische sei. Diese Ausbildung soll mit der obersten Klasse verbunden und in die Zeit von 11 bis 12 Uhr täglich und der Nachmittage vom Mittwoch und Sonnabend gelegt werden. Wir erblicken hier also den Vorschlag zu einer bürgerlichen Reiterakademie.

Im Jahre 1751 schrieb der Rektor Venzky in Prenzlau eine Abhandlung, »dafs die Realschulen noch gemeiner sein könnten und müfsten«. Finden wir nun auch in einer Schrift vom Jahre 1752 in Bezug auf die Realschule den sehr wahren Ausspruch: »Es gibt immer Leute, welche ihre eigensinnige Verehrung der Alten so weit treiben, dafs sie unbillige Verächter und Feinde der jetzt lebenden Menschen werden,« so gab es doch bald darauf unter den gelehrten Schulmännern manche, welche für die Bedürfnisse der Zeit ein offenes Auge hatten. Der Begründer des Neuhumanismus Joh. Matth. Gesner schrieb 1753: »Es ist ein gemeiner Fehler der meisten Schulen, dafs man in denselben nur auf diejenigen sieht, welche sog. Gelehrte von Profession werden wollen .... Ein wohl angelegtes Gymnasium hingegen mufs diese Eigenschaft und Einrichtung

ı, dafs die Jugend von allerlei Ex-
on, Alter, Beschaffenheit und Bestim-
;, ihre Rechnung dabei finden und
gemeinen Nutzen in demselben be-
werden könne. Es wird danach die
d in Ansehung ihrer künftigen
nsart in drei Klassen eingeteilt: 1. die
andwerkern, Künsten und zur Kauf-
schaft angehalten werden; 2. die ihr
t im Krieg oder bei Hof machen und
e beim Studieren bleiben und auf
ersitäten gehen sollen.«

Varen doch damals auch die öffent-
ı Verhältnisse vollständig geändert!
Bürgertum war der neue Grund-
ıke der gesellschaftlichen Ordnung
rden. Besonders durch Rousseau
e der grofse Umschwung in der
ng der Staatsangehörigen zum Staate
bahnt. Der Begriff des Staatsbürger-
begann sich zu entwickeln. Und
soziale Umwälzung ist von noch
erem Einflusse auf die Gestaltung des
wesens geworden, als es die vorher-
nden politischen Ereignisse in Deutsch-
gewesen waren. Denn auch die
des grofsen Kurfürsten und besonders
die Friedrichs des Grofsen hatten den
des Volkes von den häufig so un-
tbaren gelehrten und religiösen Streitig-
ı abgelenkt und der Gegenwart, den
legenheiten des Vaterlandes und den
rderungen des Lebens, zugewandt.
ıus entwickelten sich höhere Ansprüche
en Mann des Lebens, und diese be-
en wiederum eine bessere, erweiterte
vertiefte Schulbildung. So kam die
: nach einer höheren bürgerlichen
ng, nach einer Bürgerschule auf, die
eingehend erörtert wurde. Ganz be-
ers wurde die Lösung dieser Frage
dert durch die Richtung, die, auf
seaus Ansichten gestützt, eine natür-
e Weise des Unterrichts und der Er-
ng einzuführen bemüht war. Wenn
Basedow und seine Anhänger in
terne Flachheit verfielen und sich in
men Übertreibungen ergingen, so ist
ihre Wirksamkeit eine bedeutende
heilsame gewesen — ganz besonders
lie Entwicklung des Realismus. Wir
ern uns des Basedowschen Grund-
s: Die Glückseligkeit der Staaten
durch die bürgerliche Tugend
bedingt, und diese ihrerseits beruht auf Erziehung und Unterricht. Von allen Menschen, die eine höhere Bildung anstreben, müssen zunächst die »kleinen Schulen« bis zum 16. Jahre besucht werden; in diesen darf daher nichts gelehrt werden, was für diejenigen unnütz ist, die nicht studieren sollen. Sie sind also Realschulen, an die sich dann erst die Gymnasien anschliefsen. In Gotth. Sam. Steinbarts Schulverbesserungsvorschlägen vom Jahre 1789 wird beim Artikel »Realschulen« genau dasselbe gefordert.

Hierin reichen sich somit der Pietismus und der Philanthropismus die Hand, weil sie beide auf dem Gebiete der Pädagogik den praktischen Rationalismus vertreten. Auf solchem Boden standen pädagogische Schriftsteller wie Harles und Resewitz, der in Kopenhagen eine Realschule gegründet hatte und von dem preufsischen Minister von Zedlitz nach Kloster Bergen bei Magdeburg berufen wurde. »Schulen,« sagt er, »zur Erziehung der Gelehrten sind genug da, auch Schulen zur Erziehung des Soldaten, aber keine Schulen zur Erziehung des erwerbenden, des durch mannigfaltige Geschäftigkeit den Staat erhaltenden Bürgers. Und doch braucht die Welt gegen hundert geschäftige Bürger kaum zwei Gelehrte.« Das Pädagogium zu Kloster Bergen aber richtete er nach seinem Programm vom Jahre 1776 so ein, dafs nicht nur die, welche studieren wollen, zur Akademie gehörig vorbereitet werden; sondern das Augenmerk ist auch auf diejenigen gerichtet, welche ohne akademische Studien in bürgerlichen Geschäften oder im Soldatenstande der Welt nützlich werden wollen. Ähnlich sagt auch Joh. Stuve in einer Schrift vom Jahre 1783 (Über das Schulwesen): Es sollten wenigsten drei Hauptarten der Schulen sein: Land-, Bürger- und Gelehrten-Schulen, und wir haben nur die erste und letzte. Es ist kein Städtchen so klein, wo nicht ein lateinischer Rektor die armen Knaben wenigstens mit Vokabel- und Grammatiklernen und Exponieren des Cornels martert. Die Anzahl der gelehrten Schulen mufs für ein ganzes Land und eine besondere Provinz von den höchsten Vorgesetzten bestimmt werden. In den übrigen Stadtschulen mufs nichts, was zum

eigentlich gelehrten Unterricht gehört, getrieben werden, am wenigsten lateinisch und griechisch. Ganz entsprechend heifst es bei Steigentesch im Jahre 1773: Der Stand der Gelehrten hat seine Schulen, Universitäten, Stipendien, Bibliotheken — und also Beförderungsmittel genug — wenn solche überall wohl eingerichtet und angewandt werden. Nur allein der bürgerliche Stand ist bisher ohne alle Vorbereitung, ohne Hilfsmittel und ohne Anleitung geblieben. Und auch der Verstand der zu den Studien bestimmten Jugend hat jene Zubereitung nicht empfangen, welche ihm doch ebenso notwendig zu besitzen, als angenehm zu erhalten wäre. Es sind also Anstalten vonnöten, welche diesen Gebrechen abhelfen können. Solche heifsen gemeiniglich Realschulen, worin alle Knaben, welche nicht Landleute werden sollen, zu jeder künftigen Lebensbestimmung vorbereitet werden. Ohne dergleichen Pflanzschulen brauchbarer und zum Erwerbe eigener Glückseligkeit fähiger Bürger bleibt es immer schwer, sich einen wohleingerichteten Staat, auch nur in Gedanken, vorzubilden. Von den zahlreichen Schulmännern, die eine höhere Schulbildung, als sie die deutschen, und eine geeignetere, als sie die lateinischen Schulen gewährten, für den Bürgerstand eifrig befürworteten, seien hier nur noch genannt: Snetlage, Niemeyer, Gedicke, Lachmann, Brehm, Grofs, Trapp, Steinbart.

An praktischen Versuchen in der Richtung, den Bürger zum selbständigen Denken, zu eigenem Urteil zu erziehen und ihn dadurch zum Wirken für das Gemeinwohl zu befähigen, hat es durchaus nicht gefehlt. So wurde 1770 in Wien eine Kaiserl. Königl. Normalschule mit diesem Ziele begründet. So finden wir aus dem Jahre 1788 den Entwurf zu einem Lehrplane für die an Stelle der alten Lateinschule zu errichtende bürgerliche Schule zu Jena, in dem als Lehrfächer: Allgemeine Beschreibung der Handwerke und Künste, Handelsgeschichte, französische, englische und italienische Sprache, Naturgeschichte, vaterländische Geschichte, Erdbeschreibung, Mathematik mit Rücksicht auf Gewerbe und Kunst gefordert werden. So verlangt Steigentesch im Dienste des Kurfürsten von Mainz in einer Abhandlung vom Jahre 1771, dafs die Kinder in den Städten sämtlich nach dem Besuche der Trivialschulen auch durch die neu zu schaffenden Realschulen ohne Latein (vom 8. oder 9. bis zum 14. oder 15. Jahre) hindurchgehen sollten, um in gemeinnützigen Sachkenntnissen unterwiesen zu werden. Auf Grund dieser Arbeit wurden auch im Jahre 1773 in Mainz Trivial- und Realschulen eingerichtet. Aber auch weiterhin wirkte diese Anregung. Sie lagen der Schulverordnung zu Grunde, durch welche vom Freiherrn von Ickstatt im Jahre 1774 in Bayern die Realschule »als ein neuer hier zu Lande unbekannter Gegenstand« eingeführt wurde. In München z. B. trat damals eine auf manchem Kompromisse beruhende Realschule ins Leben, in der die lateinische und ausländische Sprachen zu aufserordentlichen Stunden von besonderen Lehrern gegeben wurden. Diese Neuerung setzte nach Ickstatts Tode Canonicus Braun fort, indem er die Trivial- und Realschulen in der Direktion völlig von den Gymnasien trennte, weil die bürgerliche Erziehung von der literarischen verschieden sei. Auf seine Veranlassung wurde auch durch einen kurfürstlichen Erlafs vom 1. September 1777 der Unterricht in den neueren (nämlich der französischen und der italienischen) Sprachen angeordnet. Auch in Württemberg finden wir zu dieser Zeit schon Realschulen, nämlich in Stuttgart und Ebingen, die freilich noch keine bedeutende Stellung erlangten. Die erste entstand 1783 in Nürtingen, der schon 1787 eine Realabteilung in dem Zisterzienserstifte zu Adlersbach gefolgt ist. In Österreich legte im Jahre 1770 Graf Pergen einen Schulplan vor, in dem er die scharfe Trennung der Volksschulen von den Mittelschulen und die Teilung der letzteren in Gymnasien und Realschulen als System ausspricht. In den katholischen Ländern gab die Aufhebung des Jesuitenordens im Jahre 1773 willkommene Gelegenheit, die schon früher angeregte Neuorganisation der Mittelschulen durchzuführen — boten doch nun die dem Staate anheim gefallenen Jesuitengüter die Mittel zu einer gründlichen Durchführung derselben. In Sachsen bestimmte eine Generalverordnung vom

794, dafs da, wo es schicklich sei, einischen Schulen in bürgerliche adtschulen verwandelt würden. Das nsistorium verfügte 1803 diese ıdlung für die Neustädter Schule in n, indem es ausdrücklich betonte, adurch die Schule nicht erniedrigt sollte, dafs der altsprachliche Unterermindert, aber derjenige in Mathe- Naturgeschichte, Naturlehre, Techno- Französisch und Zeichnen eingeführt an den vorher nie gedacht worden und der doch selbst dem sich zum en Stande bestimmenden Jüngling g ist. In Bremen wurde die Dom- um 1800 in eine Realschule mit gepfropftem Gymnasialkursus umlelt.

chtig ist hier auch die Gründung Erziehungs- und Lehranstalt des rs Büchner in Nürnberg im Mai in der er »wohlgebildete, praktische r, Männer von Kenntnissen und Ge- k« erziehen wollte. Er suchte für Schüler das aus, »was jedem veren Menschen und Bürger unenth, nötig und nützlich ist, was den 1 und höheren Menschenklassen esonderen Nutzen und zur Zierde t, was künftigen Kaufleuten, Fabri- Gutsbesitzern, Kameralisten, Offials Grundlage zur näheren Kenntnis ır unmittelbaren Ausübung ihrer be- en Standespflichten dient.«

lliefslich seien noch einige andere he erwähnt, die an vielen Orten ommen worden sind, um eine ge- Vorbildung für den höheren Bürger- zu vermitteln. Zahlreich erhielten ymnasien sog. Bürgerklassen oder teilungen, in welchen gegen Wegfall nterrichts im Griechischen und unter luls oder Beschränkung des Lateini- Naturlehre, Mathematik und neuere en eine ausgedehntere Pflege fan- Die älteste derartige Einrichtung finvir am Gymnasium zu Hersfeld den Rektor Dr. Konrad Mel ge- der dazu durch Francke angeregt 1 war. Im Jahre 1774 wurde dem 1 zu Karlsruhe als Teil desselben, ıen erwähnt, eine Realschule ange- t, in der aufser in den übrigen 1 auch im Französischen, in Technologie und Physik Unterricht erteilt wurde. Ein Jahr später wurde in dem Lyceum zu Clausthal eine »neue Schuleinrichtung« eingeführt, nach welcher die drei oberen Klassen für Studierende, die vier unteren zur Bildung für das bürgerliche Leben bestimmt waren. Ferner sind im Jahre 1784 in Husum die vierte lateinische (die Kantor-) Klasse in eine höhere Bürgerschule, in Hannover die untersten Klassen (V. und IV.) im Jahre 1792 in Realklassen verwandelt worden. Aber vielfach konnte diese Organisation nicht genügen und ihren Zweck nur wenig erfüllen, da in die neuen Klassen meist nur diejenigen Schüler übergingen, welche in den Lateinklassen nicht hatten vorwärts kommen können.

So war die Idee einer höheren bürgerlichen Bildung schon vielfach ausgeführt. Aber doch glaubten manche Vertreter dieser Neuerung noch nicht recht an ein baldiges kraftvolles Durchdringen derselben. So meint Fischer, Direktor des Dom-Gymnasiums zu Halberstadt, der in Halle seinen Studien obgelegen hatte, in einem um 1790 erschienenen Schriftchen: »Die Halberstädtischen Schulen im Jahre 2440, ein Traum,« dafs erst in dieser Zeit nur die Domschule noch eine gelehrte sein, die Martini- und Johannis-Schule jedoch in gute Bürger- und Stadt-Schulen übergegangen sein würden.

Schliefslich müssen wir hier noch einer Gruppe von Unterrichtsanstalten gedenken, die ursprünglich zur Erreichung eines rein praktischen Ziels gegen Ende des 18. Jahrhunderts ins Leben gerufen waren. Hier ist zuerst der »Vorschlag« des Professors Büsch in Hamburg vom Jahre 1764 zu erwähnen »zu einem gemeinnützigen Unterricht« für diejenigen, welche sich nicht den Wissenschaften ausdrücklich widmen wollen, in denen Wahrheiten der Mathematik, welche in den Geschäften des bürgerlichen Lebens die nötigsten und unentbehrlichsten sind. Mit Wurmb zusammen, der aber bald wieder ausschied und durch Professor Ebeling vortrefflich ersetzt wurde, errichtete er im Jahre 1768 die Handlungsakademie. Als Zweck der Anstalt bezeichnete er 1792 eine schickliche Vorübung und Vorbereitung eines Jünglings zu wichtigen Geschäften des bürgerlichen Lebens, insonderheit Geld-

geschäften, sowohl zu denen, die er zu eigenem Nutzen unternimmt, als auch zu solchen, welche das gemeine Wesen nur demjenigen auftragen kann, der allgemeine Einsichten von Handel und Gewerbe und einen wahren Rechnungsgeist besitzt. Aber der Plan wurde noch mehr erweitert, so dafs Büsch kurz vor seinem Tode im Jahre 1800 schreiben konnte: »Vorzüglich für den Kaufmannsstand war unser Institut eingerichtet, aber nicht absonderlich, nicht einzig. Alle Kenntnisse wurden in demselben gelehrt, die dem Staatsbürger nützen konnten, wes Standes er auch sein mag.« Sein Augenmerk ging auf eine rationelle und liberale Ausbildung der heranwachsenden reiferen Jugend, und auch ihre sittliche Anleitung lag ihm am Herzen. Seine Anstalt, die mit seinem Tode einging, wurde u. a. von B. G. Niebuhr und Alexander von Humboldt als Zöglingen besucht und hatte Lessings Interesse erregt.

Sie wird die Mutter aller kaufmännischen Lehrinstitute genannt. Als spätere Gründungen finden wir aufgezählt die in Wien am 11. Juni 1770 auf Anregung des Kaufmannstandes eröffnete Realhandlungsschule, der am 19. Nov. 1770 der Name Real-Handlungsakademie beigelegt wurde, dann die von dem ehemaligen Elbschiffer und Kaufmann Joh. Friedr. Keller mit Unterstützung des Predigers Bracke in Magdeburg am 1. Juni 1778 gegründete Handlungsschule. Diese wurde später nach Resewitz' »Gedanken, Vorschlägen und Wünschen zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichts« neu geordnet, blühte unter der Leitung von Ferd. Kunz, der dann als Professor an das Carolinum in Braunschweig ging, und wurde erst zur Zeit der westfälischen Fremdherrschaft aufgelöst. In Düsseldorf war schon am 1. Mai 1776 eine »Churfürstlich privilegierte Handlungs-Akademie ins Leben gerufen worden. Ähnliche Institute werden noch genannt in Crefeld, Elberfeld, Eisenach, Erfurt, Hagen, Hannover, Nürnberg und Stuttgart. Aus demselben Jahre wie Büschs Plan stammt vom Kommerzienrat Geutebrück ein »Vorschlag zu einer in Leipzig zu errichtenden Kaufmannsschule«, dem aber erst 1772 eine kurzlebige Ausführung durch andere folgte, und in Dresden versuchte Ehrenfried Löffler 1765 vergeblich aus den Überschüssen der Landeslotterie eine Handlungsakademie zu gründen. Schon im Jahre 1783 hatte Joh. Mich. Friedr. Schulz, ehemaliger Schüler der Heckerschen Realschule, später Lehrer am Dessauer Philanthropin und dann Privatlehrer in Magdeburg, Verbindungen in Berlin angeknüpft, um hier die empfangenen Anregungen in einer Handelsschule zu krystallisieren, 1790 erschien seine Nachricht über eine kaufmännische Lehranstalt in Berlin, und am 4. Mai 1791 wurde diese feierlich eröffnet. Diese Schule ist im Jahre 1803 durch die Bemühungen des Ministers Struensee und des Geheimrats Kunth verstaatlicht worden, ging aber bei dem Zusammenbruche Preufsens im Herbste 1806 ein. An ihr wirkte in den letzten Jahren auch der Professor am grauen Kloster Ernst Gottfr. Fischer, den wir noch genauer kennen lernen werden. Dazwischen fallen noch ähnliche Gründungsversuche in Berlin von Huot 1781 und von Siede im Jahre 1791. In Breslau hat sich dagegen eine Handlungsschule bis zum Jahre 1810 gehalten. In Bremen entstand 1799 eine Handelslehranstalt.

So war hier besonders die merkantilistische Richtung zum Ausdruck gekommen, die übrigens in der Heckerschen Realschule von Anfang an auch berücksichtigt, später aber unter Andreas Jakob Hecker (Direktor seit 1784) noch mehr betont wurde, indem damals 7 Stunden wöchentlich für den Unterricht in der Handlungswissenschaft und im Buchhalten festgesetzt wurden. Dagegen finden wir auch noch gegen Ende des XVIII. Jahrhunderts Ansichten über die Realschule, die sie als eine technische Anstalt auffassen. Sehr lehrreich ist in dieser Hinsicht ein Vortrag des Geheimen Justizrats Professors Curtius in der Literatur-Gesellschaft in Marburg aus dem Jahre 1774, den Münscher in dem Magazin für das Kirchen- und Schulwesen, Marburg 1803, S. 78—81 zum Abdruck gebracht hat. Er empfiehlt als Realschule eine Fachschule für Handwerker, Bergleute, Kauf- und Landleute u. dergl.

So sehen wir, wenn auch hier und da auf eine höhere Allgemeinbildung hingezielt ist, meist den Grundsatz: »Nicht

für die Schule, sondern für das Leben!« in ziemlich krasser Weise in den Neugründungen durchgeführt. Der Nützlichkeitsstandpunkt trat stark auf und zeigte sich zunächst in so ausgeprägter Form, daſs besondere Schulen ins Leben gerufen wurden, die auf alle möglichen praktischen Berufe vorbereiten sollten. Auf diese ursprünglichsten Versuche paſst deshalb einigermaſsen der Name »Nützlichkeitskramschulen«, den fast ein Jahrhundert später zur Zeit des heftigsten Kampfes der Gymnasialdirektor Ellendt den Realschulen beilegte. Natürlich muſste sich aber zunächst der Gegensatz zu den lateinischen Fachschulen in solcher schroffen Weise aussprechen.

Aber die Tatsache kann nicht bestritten werden, daſs der Eingriff der realistischen Richtung in das Unterrichtswesen Segen gebracht hat — auch für die sog. gelehrte Schule. Diese erkannte es nun als eine Verirrung, daſs sie bisher das Erlernen der alten Sprachen als Zweck verfolgt hatte, und sie bezeichnete jetzt die Humanität, d. h. allgemeine Menschenbildung, als ihr Ideal und das Studium des Altertums als das Mittel dazu.

Der groſse Mann, der dieser Richtung den Namen der Bildung zur Humanität beigelegt hat, Herder, hat im Jahre 1769 den Entwurf einer Idealschule gezeichnet, deren drei Klassen er die bezeichnenden Namen beilegt: Natur, Geschichte, Abstraktion. Er läſst sie mit der Muttersprache beginnen und führt dann die französische ein, verlangt also eine Realschule. Keine Schule ist gut, in der man dem Lateinischen nicht entrinnen könne, lehrt er, und gegen den lateinischen Geist in den Schulen hat er lebhaft angekämpft. Von einem anderen damaligen Dichter, dem Professor an dem Collegium humanitatis zu Zürich Bodmer, rühren aus dem Jahre 1774 sogar zwei geschichtliche Lehrbücher »für Realschulen« her.

3. Einfluſs Frankreichs. In der Zeit vom Beginne der groſsen französischen Revolution bis zu den Befreiungskriegen war Frankreich von gewaltigem mittelbarem und unmittelbarem Einflusse auf alle Staaten Europas und besonders auf die benachbarten Länder. Durch die furchtbare Staatsumwälzung hatte der einfache Bürger — nicht nur in Frankreich — eine gröſsere Bedeutung als früher gewonnen. Es wurden deshalb auch gröſsere Anforderungen an ihn gestellt, und diese konnten nur durch eine volksgemäſsere Bildung, als sie die Lateinschulen, und durch eine ausgedehntere, als sie die Volksschulen damals boten, erworben werden. Und so finden wir denn in allen Schulversuchen vom Talleyrandschen Entwurfe und Condorcetschen Erziehungsplane an einen stark realistischen Zug. Wenn auch während der Revolutionszeit wenig auf diesem Gebiete zur Ausführung gelangt ist, so wirkten doch schon diese Vorschläge weiter, und so ist auch in den ersten Schuleinrichtungen Napoleon Bonapartes den Realien weit mehr Rechnung getragen als in den früheren. Das geht besonders aus dem Gesetze vom 11. Floréal X (1. Mai 1802) hervor, das auſser lateinischem und französischem Unterricht auch Unterweisung in Erdbeschreibung, Geschichte und Mathematik vorschrieb. »Überall, wo der Franzosenkaiser gesiegt hatte, erblicken wir den Anlauf zu einer höheren sozialen Ordnung: am Manzanares wie am Tiber, am Rheine und an der Elbe, in Neapel und in Polen, in Preuſsen und in Österreich, hier unmittelbar unter dem Drucke der Eroberung, dort mittelbar, weil ein Widerstand gegen den Mächtigen forthin nur möglich schien, wenn man sich mit seinen eigenen Waffen bewehrte.« (Fournier, Napoleon I. III, 50.) Die Vorteile, welche den Franzosen aus ihrer blutigen Staatsveränderung geblieben, kamen auch den anderen Völkern zugute. Sie weckten das Selbstgefühl des Bürgerstandes und brachten ihm seine Bestimmung, Lenker der Geschicke der neuen Zeit zu sein, zum Bewuſstsein. Und hierin liegt ja die Notwendigkeit der Realschulen oder höheren Bürgerschulen begründet. Rechnen wir noch dazu, daſs durch die vielfachen Änderungen in der Zusammensetzung der Staaten die einzelnen hier und da bestehenden Einrichtungen auf diesem Gebiete mehr bekannt wurden und demnach zur Nachahmung reizten, so kann es uns nicht Wunder nehmen, wenn wir gerade in dieser so bewegten Zeit eine lebhafte Bewegung auch auf unserem Gebiete bemerken.

Während der Zeit der französischen Herrschaft über westdeutsche Gebiete wurden die vorgefundenen höheren Schulen meist

in andere, den französischen Einrichtungen entsprechende verwandelt. So sind écoles secondaires communales, die vielfach auch colléges, Collegia, Gemeinde-Collegia genannt worden sind, in den Jahren 1802 bis 1806 z. B. in Köln, Kreuznach, Bonn, Coblenz, Andernach, Kempen (1803), Trier, Münstereifel, Aachen, Neuſs, Saarbrücken, Saarlouis, Prüm (1805 verfügt, 1814 ausgeführt) eingerichtet worden, die sämtlich weit mehr realistischen Charakter trugen als die bisherigen lateinischen Schulen, ja teilweise volle Realschulen waren. In dem Département de l'Ourte erhielt Malmedy als erste der Städte am 18. August 1804 die kaiserliche Genehmigung zur Errichtung einer Secundarschule, die am 20. Juni 1805 eröffnet wurde. Die jetzt zu Belgien gehörenden Orte des Departements errichteten ebenfalls solche Anstalten: Herve am 7. Oktober 1804, Huy am 9. Januar 1805, Stavelot am 31. Januar 1806, Verviers am 3. November 1807. Später erst folgte Eupen. Unter dem 9. Mai 1808 erlieſs der Kaiser Napoleon ein Dekret, welches in Gemäſsheit des Erlasses der französischen Regierung vom 12. Oktober 1803 der Gemeinde Eupen die Wohnräume des ehemaligen Kapuzinerklosters zur Gründung einer école secondaire communale überwies. Am 6. November 1809 konnte endlich die Schule eröffnet werden, welche Unterweisung in der lateinischen, französischen, deutschen und italienischen Sprache, in Geschichte und Geographie, in Rechnen und Mathematik, Naturgeschichte und Physik und endlich in Mythologie und Religionswesen der verschiedenen Kulturvölker bot. Die Anstalt diente als Vorbereitung für den Eintritt in ein staatliches Lyceum, besonders aber den Interessen des Bürger- und Kaufmannsstandes. Ähnliche Angaben entnehmen wir einem dem Präfekten am 8. August 1804 eingereichten Berichte über die Sekundärschule in Bonn, worin als Unterrichtsgegenstände aufgezählt werden: Moral, Religion, Latein, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Physik, Naturgeschichte, Archäologie, Psychologie und Mythologie. »Die für den Kaufmannsstand bestimmten Zöglinge,« so heiſst es weiter, »welche nicht am lateinischen Unterrichte teilnehmen sollen, werden im kaufmännischen Rechnen und in der doppelten Buchführung unterrichtet.« Wir sehen mithin in diesen Schulen die Vorbildung für den höheren Bürgerstand gegeben.

Daſs das Kaiserreich für die Einrichtung von sog. Bürgerschulen gesorgt hat, finden wir z. B. auch in dem Entwurfe einer Verordnung über das gesamte Schulwesen in den neuen Departements von Nieder-Deutschland, der einem Berichte des Naturforschers Cuvier an den Kaiser aus dem Jahre 1811 beigefügt ist. Wir lesen in demselben unter Nr. 14 ... »Der Groſsmeister (der Kaiserlichen Universität) richtet diese Lehranstalten gemäſs den Verordnungen für die Kaiserliche Universität ein und verwandelt diejenigen, welche nicht ausreichend sein würden, um einen vollständigen Gymnasial-Unterricht zu bieten, in sog. Bürgerschulen um.« Vielfach werden in der Tat lateinische Schulen in dieser Zeit in Bürgerschulen umgestaltet oder solche gegründet, so in Dortmund, Goslar (1804), Essen, Harburg (1806). In Nordhausen wird 1813 eine Realklasse, in Hagen am 1. November 1799, wie in Magdeburg am 1. Mai 1800 und in Elberfeld 1806 eine Handelsschule ins Leben gerufen. Auch in Hamburg am Johanneum, das schon seit älterer Zeit immer von neuem Versuche zur bürgerlichen Ausbildung unternommen hat, wurde mit dem Eintritt des Direktors Gurlitt gegen Ende von 1802 eine dreiklassige Bürgerschule gegründet. Hier haben auch im Auftrage Napoleons die französischen Kommissare Cuvier und Noël revidiert.

Wie der Gedanke der bürgerlichen Bildung schon vollständig klar in den damaligen Zeiten stand, das ersehen wir deutlich aus einem Werkchen von Ostern 1809, in dem in eingehender Weise der Begriff einer höheren Bürgerschule, die Unterrichtsgegenstände, die Verteilung der Lektionen auf die einzelnen Klassen, die Zuweisung der Lehrstunden, die Anstellung der Lehrer, die Disziplin und der Apparat (d. h. Schulhaus und Lehrmittel) einer höheren Bürgerschule zum erstenmal deutlich und einfach auseinander gesetzt werden. Der Verfasser dieses Buches, Dr. Karl Christoph Schmieder, geb. den 5. Dezember 1778 zu Eisleben, war damals Oberlehrer an der vereinigten Realschule zu Halle a. S. Sein Vater, der Rektor des lutherischen Gymnasiums dortselbst, hatte im Jahre 1795

eine Bürgerschule mit drei Klassen errichtet, die man bei den durch die westfälische Regierung 1808 veranlafsten Veränderungen im höheren Schulwesen »für würdig erkannte, unter dem Titel einer Realschule nach einem erweiterten Plane fortzubestehen«. Die höhere Bürgerschule soll nach ihm aus drei zweijährigen Klassen für Schüler im Alter von 10—16 Jahren bestehen und soll die alten Sprachen völlig ausschliefsen, weil sie für die Zöglinge dieser Anstalt nicht nötig sind. Dieselben sollen vorgebildet werden zu Handwerkern, Künstlern (mit Ausnahmen der schönen Künste), Manufakturisten und Fabrikanten, Kaufleuten aller Art, Apothekern und Chirurgen, Mechanikern und Baumeistern, Post-, Zoll- und Polizei-Bedienten, Jägern und Förstern, Berg- und Hüttenleuten, Feldmessern, Ingenieurs und Militärs. Die Unterrichtsgegenstände dienen zur Veredlung des Willens und der Sitten (Religion, Moral und Rechtslehre), zur Bereicherung der Erfahrung (Deutsche Sprache mit Rhetorik und Stil, fremde neuere Sprachen wie französisch, auch italienisch und englisch, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Anthropologie) und zur Übung des Kunstverstandes (Geometrie, Mechanik, Baukunst, Chronologie, Himmelskunde, Rechenkunst, Physik und Chemie, Technologie, Ökonomie als Lehre von den Gewinnungsgewerben, Handelswissenschaft, Schreib- und Zeichenkunst). Es ist ein grofser Straufs von Fächern, den K. C. Schmieder bietet, aber er will damit keine fachliche, sondern allgemeine Bildung bieten. Die Lehrfächer für die Tertianer sollen dienen zur sittlichen Bildung, Bereicherung der anschaulichen Erfahrung und zur Befestigung in den Elementarkenntnissen, für die Sekundaner zur Veredlung der Sitten, zur Bereicherung der Erfahrung, zur Weckung der Industrie, für die Primaner endlich zur Veredlung des Willens, zur Aufklärung und Weltkenntnis und zur Übung des Kunstverstandes. Alle diese Lehrgegenstände wurden in 36 Stunden wöchentlich für jede Klasse untergebracht, was nur dadurch möglich war, dafs mit manchen im Sommer und Winter abgewechselt wurde.

In den weiteren Ausführungen, auf die wir nicht eingehen können, bemerken wir sehr beherzigenswerte Lehren über den Stundenplan, die Schulordnung, Unterrichtsmittel usw. Aber das Buch scheint keinen grofsen Einflufs ausgeübt zu haben, ebensowenig wie Schmieders ferneres Wirken auf diesem Gebiete, zu dem er im Königreich Westfalen und Kurfürstentum Hessen berufen war.

Im Jahre 1812 wurde nämlich Schmieder vom Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts Baron von Leist nach Cassel berufen, um hier eine durch ein Dekret des Königs Hieronymus Napoleon vom 28. Juni 1812 ins Leben gerufene Bürgerschule einzurichten. Zum Direktor dieser Anstalt, die im amtlichen französischen Texte école secondaire genannt wird, und des aus dem alten Gymnasium neu organisierten Lyceums wurde Professor Dr. David Theodor Gustav Suabedissen aus Lübeck, geboren am 14. April 1773 zu Melsungen, durch Königliches Dekret berufen. Auch ihm gebührt hier ein Platz, da er praktisch und theoretisch in bedeutender Weise für eine gute Vorbildung des Bürgerstandes gewirkt hat. In einer Einladungsschrift zur feierlichen Eröffnung der neu gegründeten Schulen spricht er sich in vorzüglichen Worten über den Unterricht in Bürgerschulen aus. Im Gegensatze zu Graser, der übrigens selbst sehr lebhaft für Realschulen eingetreten ist (vergl. Artikel Graser), stellt er wieder die Humanität — aber nicht die Divinität — als Zweck jeder Erziehung hin. »Das allgemeine Ziel der Erziehung, dafs der Mensch gebildet werde, ist der Hauptzweck sowohl in der Bürgerschule wie im Lyceum. Aber die Schule darf und soll in der Wahl und Behandlungsweise ihrer Lehrmittel auch auf die wahrscheinliche bürgerliche Bestimmung ihrer Zöglinge Rücksicht nehmen. Darum wollen beide Lehranstalten auch diejenigen Kenntnisse mitteilen, welche überhaupt oder in der jetzigen Zeit im bürgerlichen Leben nützlich sind; die Bürgerschule will aufserdem zu den Gewerben vorbereiten, das Lyceum zu solchen Ämtern, welche wissenschaftliche Bildung voraussetzen. Aber beide wollen dies nur im allgemeinen tun, und darum gehört z. B. die Warenkunde ebensowenig unter die Lehrgegenstände der Bürgerschule, wie die Kritik und Exegese des neuen Testamentes in das Lyceum aufzunehmen ist.« So finden wir in der

trübsten Zeit der deutschen Geschichte in voller Klarheit und Schönheit das Ziel einer humanen Bildung auf den Realschulen aufgestellt — und zwar geschah dies in Schulen, die von den fremden Machthabern auf deutschem Boden gegründet worden waren.

Suabedissen ist bald zur Universität übergegangen und am 14. Mai 1835 zu Marburg gestorben, Schmieder dagegen hat seine Bürgerschule und nachmalige Realschule bis 1843 weiter geführt, wo sie, die durch die widrigsten Verhältnisse verändert und gesunken war, aufgelöst wurde, um neuem, kräftigem Leben auf der alten Grundlage Platz machen.

Im Königreiche Westfalen war eine ähnliche Einrichtung der Schulen für jede Departementsstadt geplant, aber nicht mehr ausgeführt. Dagegen finden wir in dem benachbarten Grofsherzogtum Frankfurt ebenfalls durch landesherrliche Verordnung vom 1. Februar 1812 neben neu eingerichteten Gymnasien Gründungen von Realschulen vorgeschrieben und durchgeführt. Durch diesen Organisationsplan wurden die Musterschule und die Realschule der israelitischen Gemeinde (Philanthropin) in Frankfurt am Main mit dem Schuljahre 1813/14 zu höheren Bürger- oder Realschulen erhoben. Einen genauen Einblick in ihre Einrichtungen kann man bekommen aus einem vom Generalkurator des öffentlichen Unterrichts, Staatsrat Pauli, unterzeichneten Lehrplan, vom 29. Oktober 1812 datiert, für die Bürger- und Realschule der katholischen Gemeinde in Frankfurt am Main. Auch wurde von derselben Behörde in Hanau am 1. Februar 1813 eine Realschule eröffnet. Die Unterrichtsgegenstände sind im allgemeinen dieselben, wie sie oben bei Bonn aufgezählt sind; nur fehlt ihnen allen das Latein völlig, weil bei dem Vorhandensein von Gymnasien an diesen Orten auf die Zöglinge keine Rücksicht genommen zu werden brauchte, die Unterricht in dieser Sprache geniefsen wollten. (Die Lehrpläne von einigen dieser Schulen sind mitgeteilt in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. IV. Jahrgang, 4. Heft, S. 279—284.) In Frankfurt wurde ferner noch von dem Grofsherzog Karl (v. Dalberg) im Herbst 1812 ein Lyceum Carolinum eröffnet, namentlich für die Realien und für höhere Mathematik bestimmt und dem Grofsherzoglichen Gymnasium übergeordnet.

Aber auch an anderen Orten, wo der französische Einflufs besonders bemerkbar gewesen ist, sehen wir zu dieser Zeit Bürger- oder Realschulen ins Leben treten, während man eine solche Beobachtung in Gegenden, die mit Frankreich nicht in Berührung gekommen waren, nicht machen kann. In der von Napoleon zum Freistaat erhobenen Stadt Danzig wurden die Schulen zu St. Petri und Pauli und die zu St. Johann mit reicherem realistischen Stoffe ausgestaltet. Im Herzogtum Warschau wurde unter anderen die frühere Jesuitenschule zu Fraustadt im Jahre 1807 in eine Kreisschule (Bürgerschule) verwandelt, die 1853 in eine K. Realschule übergeführt ist, in dem französischen Gouvernement der sieben illyrischen Provinzen wurde in Triest eine Realschule als Vorbereitungskurs der nautischen Akademie eingerichtet.

Noch viel mehr solcher Gründungen finden wir in den Frankreich benachbarten Rheinbundstaaten. Vielleicht ist der Grund davon nur in dem Umstande zu suchen, dafs in diesen Ländern ja ein viel regeres Verkehrsleben entstand und sich deshalb die realistische Bildung hier viel nötiger zeigte, um die jungen Leute zum verständnisvollen Erfassen vieler praktischen Berufe zu befähigen. So lebten denn die zu Ende des verflossenen Jahrhunderts rege gewordenen pädagogischen Ansichten mit neuer Kraft wieder auf. In Württemberg war schon 1793 eine Schulordnung erschienen, welche die Realschulen als Schulen bezeichnete, »auf deren Errichtung die Magistrate Bedacht nehmen sollen, wenn sie glauben, dafs der deutsche Schulunterricht für den Professionisten usw. nicht ausreiche, damit nicht dergleichen Knaben, deren künftige Bestimmung weder die Kenntnis toter Sprachen noch überhaupt wissenschaftliche Kultur erfordert, den lateinischen Schullehrer zwecklos und zum Nachteil der übrigen beschäftigen.« Aber erst später kamen derartige Gründungen zur Ausführung wie in Reutlingen im Jahre 1810. Nach einer neuen Ordnung von 1812 erhielten die beiden Realklassen in Ulm folgenden Lehrplan: Religion

(3, 2 Stunden), Rechnen und Mathematik (8, 8), Geographie (2, 1), Naturlehre und -geschichte (3, 3), Geschichte (2, 1), Deutsch (4, 4), Französisch (3, 3), Zeichnen (2, 2), Kalligraphie (4, 4) und wahlfrei Latein (3, 4). Hier war die Realanstalt 1809 gegründet, als Ulm noch zu Bayern gehörte.

In Bayern finden wir zuerst eine vollständige staatliche Regelung des höheren Schulwesens. Schon 1804 hatte ein Entwurf von Wismayer nach Art des Ickstattschen Planes neben den Gymnasien Mittelschulen vorgesehen, aber er führte nur zu kurzem Bestande. Denn schon im Jahre 1808 erschien das »Allgemeine Normativ der öffentlichen Unterrichtsanstalten im Königreich Bayern«, das von Niethammer verfafst war. In diesem wurden den gymnasialen Anstalten realistische an die Seite gestellt, und zwar wurden im ganzen 2 Realstudienanstalten den Gymnasien und 18 Realschulen den Progymnasien parallel gegründet; die letzteren waren für das 12. bis 14. Jahr berechnet, und hierauf sollten die ersteren folgen. Meist standen die realistischen mit den humanistischen Anstalten in Verbindung. So setzte sich z. B. die Studienanstalt in Ulm aus einem Gymnasium in 3 Klassen, einem Progymnasium und einer Realschule in je 2, einer Primärschule in 2 und einer Elementar- oder Kollaboraturschule in 2 Stufen zusammen. Die Realschulen unterweisen in Mathematik (6), Kosmographie und Physiographie (d. h. Einleitung in Naturgeschichte, Physik, Chemie) (3), Religion, jährlich wechselnd mit Recht- und Pflichtenkenntnis (3), Geographie, jährlich wechselnd mit Geschichte (4), Deutsch (6), Französisch (4), Zeichnen (4) und Schreiben (2 Stunden). Im Realinstitute wurden diese Fächer weiter geführt und traten noch hinzu die italienische und wahlfrei die englische Sprache, ferner Logik und Psychologie, woraus man den Einflufs Hegels merkt. Die lateinische Sprache dagegen war ausgeschlossen, weil es für den künftigen Naturforscher, Arzt und Künstler weit wichtiger sei, den Naturgegenstand selbst genau zu kennen, als das fremde Wort zu lernen, mit dem er benannt wurde. Aufser diesen Berufen sollte das Institut noch vorbereiten zum Kameralfach, zu der Forstwissenschaft, dem Bergbau, der Baukunst und dem Militärwesen, andererseits sollte es für die bürgerlichen Berufsarten eine höhere Ausbildung gewähren, insbesondere den Kaufleuten, Industriellen, Grofsgrundbesitzern, Künstlern und denen, die dem Kunstgewerbe sich zuwenden wollten, die nötige sachliche und allgemeine Bildung vermitteln. In dem Realinstitute zu Nürnberg, das vom 11. Januar 1809 bis zum 14. August 1816 segensreich gewirkt hat, finden wir den zweiten Vorläufer der heutigen Oberrealschule.

»Wenn in früherer Zeit«, so sagt damals bei der Besprechung dieser Einrichtungen Schultheifs, »der Geist des Forschens mehr in der Vergangenheit und in einer selbstgeschaffenen Welt der Phantasie lebte, als in der Gegenwart und in der Welt der unmittelbaren Anschauung, so hat ihn nun eine ernste Gegenwart aus jener fremden Region zurückgerufen in seine Heimat, wo sie seiner mehr bedarf als jemals, und es wäre vergebens gewesen, ihn wieder ausschliefsend in jene zurückweisen zu wollen ...... Es war Zeit, dafs auch bei uns, wie bei unseren Nachbarn bereits geschehen, ... öffentliche Schulen errichtet wurden, worin sich der Geist der Jugend der eigentümlichen Tendenz seiner Zeit gemäfs und für seine Zeit bilden könnte, wie einst der griechische Jüngling für die seinige; Schulen, in welchen der Versuch gemacht würde, endlich einmal den jugendlichen Geist unmittelbar, in seiner ersten Frische, ans Werk zu führen.«

Hier wird unmittelbar auf Frankreich hingewiesen, und auch in den Einrichtungen finden wir bei genauerem Einblick manchen Anklang an französisches Schulwesen.

Durch die Aufhebung der hohen Karlsschule mit ihrem stark realistischen Lehrplane im Jahre 1794 entstand im Stuttgarter Unterrichtswesen eine grofse Lücke. Diese wurde auf den Vorschlag einer Studienkommission durch die Gründung einer »mit dem mittleren Gymnasium in Verbindung stehenden (auf vier Abteilungen berechneten) Real- oder Bürgerschule« ausgefüllt, die durch den Erlafs vom 6. Juni 1796 errichtet wurde.

Auch in Dresden wurde die alte lateinische Schule der Neustadt im Jahre 1803 in eine höhere Bürgerschule verwandelt, während in Leipzig am 2. Januar 1804

unter L. J. G. E. Gedicke eine neue Bürgerschule entstand.

Wenig läſst sich auf unserem Gebiete in Österreich nachweisen. Die oben erwähnte Real-Handlungs-Akademie zu Wien wurde 1809 zu einer Realschule, die bestimmt war zur Ausbildung von Kameral- und Finanzbeamten, Gutsbesitzern und -Pächtern, Privat-, Wirtschafts- und Rechnungsbeamten, angehenden Militärs, Künstlern und Kunstliebhabern, Kapitalisten und allen nicht in Ämtern stehenden vermöglichen Bürgern, welche für das häusliche und gesellschaftliche Leben einer mehr als gemeinen Bildung bedürfen. Sie wurde 1811 in Brünn nachgeahmt. Und noch in späteren Jahren finden wir solche Gründungen, denn 1815 erlangte die Freihandelsstadt Brody auf Betreiben der Judenschaft und 1817 auch Lemberg eine Realschule. Hier finden wir aber auch Anfänge von höherer realistischer Ausbildung in fachlichem Sinne. Die Schule zu Wien wurde in Verbindung gebracht mit einem polytechnischen Institut, dessen Gründung Kaiser Franz von Paris aus genehmigte, und in Triest blieb die nautische Akademie mit der Realschule als Voranstalt bestehen.

Wir sehen somit in den 25 Jahren von 1790—1815 ein auſserordentlich reges Leben auf dem Gebiete des Realschul- und höheren Bürgerschulwesens. Und nicht mehr der Zweck stand im Vordergrund, die Zöglinge zum Ergreifen eines Handwerks geschickt zu machen, sondern vielfach finden wir die Absicht ausgesprochen, die Schüler zur Mitbeteiligung an einem freien Gemeinde- und Staatsleben heranzubilden. Freilich war auch jetzt noch keine Klarheit über den Weg zu bemerken, der zu dem ersehnten Ziele führte; diese ist erst weit später in heiſsem Ringen gewonnen.

4. Preuſsen um die Wende des XIX. Jahrhunderts. Die einschlägigen Verhältnisse Preuſsens müssen wir gesondert betrachten, da hier besonders zahlreiche Pläne auf unserem Gebiete erwogen worden sind. Wir greifen zu diesem Behufe noch einmal auf Friedrich den Groſsen zurück, dessen Interesse für die Sache wir bei der Heckerschen Realschule und in der Gründung der Académie des nobles kennen gelernt haben. Seine eigene Bedeutung für die Pädagogik ist noch umstritten, während er sonst wegen seiner Tätigkeit auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung gerühmt wird, finden wir doch auch die Ansicht ausgesprochen, daſs er oft aus kleinlichen Rücksichten die groſs angelegten Erziehungsreformen seines Ministers Zedlitz durchkreuzt habe. Wir können hier diese Frage nicht untersuchen, sondern halten uns an die Tätigkeit des Ministers. Dieser verdankte seine Schulbildung der Ritterakademie zu Brandenburg und dem Carolinum zu Braunschweig, deshalb kann es nicht wunder nehmen, daſs er einen offenen Blick für die neuen Bestrebungen hatte. In dem Punkte stimmte er mit seinem Herrscher, dem König der Aufklärung, überein, daſs die höheren Schulen zu einer allen höheren Ständen zukommenden Geistes- und Charakterbildung erziehen, nicht aber mehr wie bisher zu bestimmten Berufen abrichten sollten. Deshalb ist es auch erklärlich, daſs man schlieſslich mit der Heckerschen Realschule wegen ihres doch ziemlich stark zu Tage tretenden Nützlichkeitsstandpunktes nicht recht zufrieden war. Dagegen wandte sich Zedlitz den Vorschlägen von Resewitz zu und berief ihn nach Preuſsen, wo er sich aber in der Praxis nicht bewährte. Zedlitz wollte an Gymnasien nur in jeder Provinz eins belassen, dagegen Bürgerschulen, in denen ein einfacher, für das Leben brauchbarer Unterricht gegeben würde, in jeder Stadt haben, namentlich sollten die ungefähr 400 kleineren Lateinschulen in solche umgewandelt werden. Aber der König wollte, daſs die jungen Leute absolut Lateinisch lernen müſsten. »Wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, so ist ihnen das doch allezeit nützlich, und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können.« Zedlitz errichtete aber doch vor dem Königstor in Berlin eine Bürgerschule nach seinen Ideen und lieſs sie von seinem eigenen Sohn besuchen. A. H. Niemeyer in Halle betonte lebhaft das Bedürfnis höherer Bürger- oder Realschulen, und Friedrich Gedicke in Berlin verlangte ebenfalls die Umschmelzung der lateinischen Schulen in kleinen Städten zu wahren Realschulen.

Die Einführung der Reifeprüfung an den Gymnasien im Jahre 1788 und die neue Instruktion darüber vom Jahre 1812

sind für das höhere Bügerschulwesen von grofser Bedeutung geworden, denn hierdurch haben sich viele kleinere Schulen veranlafst gesehen auf das Ziel der Vorbereitung für die Universität zu verzichten und sodann ihren Zöglingen einen für sie geeigneteren Unterricht angedeihen zu lassen. So wurden die Realschulen doch immer mehr gefördert und anerkannt, denn das im Jahre 1794 ausgegebene preufsische Landrecht versteht unter höheren Lehranstalten diejenigen »Schulen und Gymnasien, in denen die Jugend zu höheren Wissenschaften oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben durch Beibringung der dabei nötigen oder nützlichen wissenschaftlichen Kenntnisse vorbereitet wird«.

Im Jahre 1798 wurde an Wöllners Stelle von Massow zum Minister ernannt, der in einer Abhandlung »Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens« vom vorigen Jahre seine Befähigung dazu nachgewiesen hatte. Er hat vielfach ähnliche Ansichten wie Zedlitz. Wenn auch die Bürgerschaft — vielleicht durch die von eigennützigen oder ehrsüchtigen Absichten oder von Vorurteilen beeinflufsten Stadtoberen, Honoratioren oder Lehrer dazu bewogen — gegen die Umwandlung von kleinen Lateinschulen in Bürgerschulen Protest erhöben, so müsse der Staat doch einschreiten, um den Grundsatz zur Geltung zu bringen, »dafs das System jeder Schule nach den Bedürfnissen der meisten Zöglinge und nicht nach der Konvenienz der wenigen Kinder, die andere Gesichtspunkte ihrer Bildung hätten, einzurichten sei«. Realschulen erschienen ihm als die geeigneten Anstalten für die Kinder gebildeter Stände, die zur Handlung, zur Landwirtschaft im grofsen, zum Militär und zu anderen Berufen bestimmt seien, welche nicht nur die Hände, sondern vornehmlich den Kopf erfordern. Aber auch der zukünftige Gelehrte sollte diese Schule bis zum 15. Lebensjahre besuchen, denn »der Gemeingeist, der die aus der ganz abgesonderten Erziehung des Gelehrten entstehende Einseitigkeit nicht dulde, den sonst isolierten Gelehrten mit allen Ständen verbrüdere und wechselseitige Achtung und Mitteilung der Ideen unter allen gebildeten Klassen wolle, werde nur in einer ihnen allen gemeinsamen Schule erzeugt«, ferner auch aus dem Grunde, weil sich früher nichts über den zukünftigen Beruf der Kinder bestimmen läfst. Es sind, wie man sieht, Ideen, die heute in allmählicher Durchführung begriffen sind.

Aber Massow hatte viel umfassendere Absichten. Schon 1787 hatte er einen zusammenhängenden Plan einer Schulreform für die Provinz Pommern entworfen. Nun ging er an die Aufgabe, eine allgemeine zusammenhängende Unterrichtsorganisation herzustellen, die sich von der Dorfschule bis zur Universität erstreckte. Durch die Kabinettsordre des jungen Königs Friedrich Wilhelm III. vom 3. Juli 1798 wurde diese Idee sanktioniert, denn in ihr heifst es z. B. ausdrücklich: »Unterricht und Erziehung bilden den Menschen und den Bürger, sodafs ihr Einflufs auf die Wohlfahrt des Staates von höchster Wichtigkeit ist.« Die Untertanen sollten in erster Linie zu gut gesinnten, gehorsamen und fleifsigen Menschen erzogen werden. Darum wurde auch besonders die Einrichtung der Bürgerschule lebhaft betont. Und gerade diese Forderung fand überall begeisterten Anklang. Massow selbst hat wie Resewitz eine einfachere Bürgerschule und eine höhere Realschule unterschieden und wollte in letzterer auch Lateinunterricht haben. Dafs man damals den Humanismus nicht in der ausschliefslichen oder doch besonders eingehenden Beschäftigung mit dem klassischem Altertum sah, beweist die Tatsache, dafs die literarische Gesellschaft der Freunde der Humanität eine Preisaufgabe über Umschaffung der lateinischen in Bürgerschulen gestellt hat. Die Arbeit des Pfarrers Lachmann, die im Jahre 1800 im Druck erschien, erhielt den Preis, aber auch andere Pädagogen beteiligten sich an der Lösung der vorliegenden Frage, von denen hier nur Rektor Snethlage, Niemeyer und Gedicke genannt seien. Schon 1799 legte Massow seine vorläufigen Absichten in Bezug auf ein General-Schulreglement vor, und 1800 hatte er die Grundzüge des allgemeinen Schulgesetzes entworfen. Dem König lag daran, möglichst schnell die innere Verfassung der Land- und niederen Bürgerschulen zu heben, und so beendete Massow zunächst einen Entwurf für die Land-, Bürger- und Mittelschulen, den er zu Anfang des Jahres 1801 einreichte. Nach

ihm bezweckte die Bürgerschule aufser der Bildung des Geistes und Charakters die Mitteilung notwendiger und gemeinnütziger Kenntnisse. Die lateinische Sprache und andere gelehrte Kenntnisse sollten in den sogenannten lateinischen Schulen, welche niedere Bürgerschulen werden, ganz wegfallen.

In den Mittelschulen, und das sind die Anstalten, auf die es uns hier ankommt, dehnt sich der Unterricht auf das kaufmännische Rechnungswesen, die Buchhaltung Theorie und Geschichte des Handels, ferner auch auf die schönen Künste aus. Im Geschichtsunterricht darf die Antike nicht vernachlässigt werden, und an fremden Sprachen sind zu lehren die französische und die lateinische, soweit sie der Schüler im künftigen Berufe oder als Vorbereitung zur Gelehrtenschule braucht, endlich wo es die Umstände fordern, die polnische. Alles ist hier wieder auf das Nutzbringende berechnet und zugeschnitten.

Aber Massows Plan ist nicht zur Ausführung gelangt und zwar hauptsächlich wegen des Geldmangels. Dazu kam wohl noch die Ansicht, dafs ein den ganzen Staat umfassendes Unterrichtsgesetz bei dem ungleichen Kulturstandpunkte der Bevölkerungsmassen nicht möglich wäre. Nur einzelne Provinzialreglements z. B. für Südpreufsen, für Schlesien, für Neuostpreufsen wurden bearbeitet. Nach einer Instruktion vom 30. Dezember 1804 wurden für die altpreufsischen Teile der Provinz Pommern drei Gymnasien und vier Real-Lyceen (nämlich in Stargard, Stolp, Anklam und Kolberg) für angemessen erklärt, und in Memel ist in den ersten Jahren des Jahrhunderts aus der alten lateinischen Schule eine Bürgerschule hervorgegangen.

Da kamen die schweren Jahre 1806 und 1807 über Preufsen. Aber nun sah man auch ein, dafs das gesamte Staatswesen reformbedürftig war und machte sich mit heiligem Eifer an die schwere Aufgabe. Man erkannte, dafs das Volk in seiner Bildung gehoben werden mufste, damit an geistigen Kräften wieder gewonnen wurde, was an äufseren verloren worden war. Die Neubildung des Staates wurde nicht zum geringsten Teile auf dem Gebiet des Schulwesens angestrebt, und so finden wir zahlreiche Bemühungen, um »der Jugend, welche sich dem höheren bürgerlichen Leben widmete, eine rein menschliche Bildung und zugleich eine zweckmäfsige Vorbereitung für ihren künftigen Beruf zu geben«. Die Städteordnung, die am 19. November 1808 erlassen worden war, gab auch eine erwünschte Freiheit, die an manchen Orten einem Aufblühen des städtischen Schulwesens zu gute kam. Dazu kam noch eine Bestimmung vom Jahre 1810, nach der die Anzahl der höheren Bürgerschulen bedeutend vermehrt werden sollte. Dies geschah auch, indem man teils lateinische Schulen in solche umwandelte, teils neue Anstalten ins Leben rief. In Königsberg wurden z. B. in den Jahren von 1810 bis 1812 aus drei alten Lateinschulen Realschulen gebildet, und in Frankfurt a. O. wurde am 27. April 1813 eine höhere Bürgerschule eröffnet, welche die deutsche Sprache als Hauptunterrichtsgegenstand aufstellte. Hatte doch auch unsere Literatur einen grofsartigen Stand erreicht, und zeigte sich somit unsere Sprache als den übrigen durchaus ebenbürtig! Ebenso ist auch in Potsdam 1811 eine städtische höhere Schule errichtet worden.

Wie schon in den Zeiten der Erniedrigung Preufsens für eine neue Belebung des Volkes durch höhere und praktischere Schulbildung gesorgt wurde, so ist dies besonders nach den Befreiungskriegen zu bemerken. Der Aufschwung der Industrie, die sich immer mehr geltend machende praktische Bedeutung der Naturwissenschaften, die gröfsere Beteiligung der Masse am staatlichen Leben, alles gab ja hinreichende Gründe ab für die Notwendigkeit einer höheren allgemeinen bürgerlichen Bildung. Auch eine schon 1806 erschienene Schrift von E. G. Fischer, in der neben den Verbal-Gymnasien Real-Gymnasien für die wissenschaftliche Bildung derer gefordert werden, für welche die alte Literatur kein dringendes Bedürfnis ist, hat erst von 1815 an Einflufs ausgeübt.

In dieser Zeit wirkten auch bedeutende Männer, die durch ihre Schriften die Realschulsache förderten. Wie Gesner, so beklagte es auch Heyne, dafs die Zahl der nützlichen Bürgerschulen so gering sei. In einigen Gutachten hat sich Herbart für die Unentbehrlichkeit der höheren Bürger-

:n oder Hauptschulen, wie er sie
ausgesprochen. Die Hauptschule
was unmittelbar interessiert, darum
n auch die alten Sprachen aus ihrem
off ausgeschlossen und nur Über-
gen aus dem Altertum eingeführt.
philologische Anstalten, welche die
ıung zum Altertum, der Quelle
r Kultur, im lebendigen Bewuſstsein
iegenwart erhalten, sind nicht ganz
üssig. Überwiegend aber sind Schulen
erlich, die nicht auf philologische
rsamkeit hinzielen, sondern die Regeln
idagogik zu ihrer Richtschnur machen,
nd die Bürgerschulen. Ausführlicher
:h Schleiermacher in einer gründlichen
ie des Schulwesens über unsere Frage
prochen. Nach ihm hat es sich in
Erfahrung nicht bewährt, daſs die
Sprachen der geeignetste Stoff für
lgemeine Bildung seien; sie können
ildende Kraft nur an denen beweisen,
ı einem fortgesetzten Umgange mit
befähigt werden, und dies kann nur
rgebnis eines vollendeten Gymnasial-
sein. Darum ist in den höheren
rschulen das Lateinische auszuscheiden
dafür die deutsche Sprache in Ver-
ng mit der Mathematik zur Grund-
ler Bildung zu machen. Im Gebiete
prachen ist es auf den Gebrauch im
schen Leben abgesehen, deshalb sind
le Fremdsprachen aufzunehmen. Her-
atte ja auch in dem Plane zu einer
: in Riga, »die den menschlich
ı Emil des Rousseau zum National-
Lieflands machen« sollte, mit sicherem
l eine Realschule gezeichnet und auch
sch in Weimar für die realen Fächer
nd gewirkt.
elbst F. A. Wolf, der Begründer der
en deutschen Altertumswissenschaft
Hauptvertreter des Neuhumanismus,
für unbedingte Vorherrschaft der
schen Studien im Gymnasium wirkte,
: doch Realschulen und Bürgerschulen
ıstalten für solche, die nicht Theologie
Philologie studieren wollten, durchaus
hätzen. Selbst künftige Juristen und
:iner könnten vom griechischen Unter-
befreit werden, damit sie in anderen
plinen mehr leisteten.
urch den unglücklichen Krieg von
/07 waren die Arbeiten und Bestrebungen Massows unterbrochen worden. Sie wurden aber dann mit neuem Eifer wieder aufgenommen, und zwar wurde nun mit der Spitze begonnen. Dem Ministerium des Innern wurde 1808 eine besondere »Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht« mit zwei Unterabteilungen zugeteilt. Ihr zur Seite stand als Sachverständigenbeirat die »wissenschaftliche Deputation«, in der ganz besonders Schleiermacher tätig war. In Bezug auf das Realschulwesen ist aber leider seine Ansicht nicht durchgedrungen, ja ist eine bestimmte Regelung überhaupt noch nicht erfolgt. Der Massowsche Plan des Aufbaues der Unterrichtsanstalten als Elementarschule, allgemeine Stadtschule oder Mittel-, höhere Bürger-, auch Realschule und Gymnasium und zwar so, daſs jede untere Stufe zugleich als Vorschule für die obere dienen sollte, wurde vom Jahre 1810 an der Beratung zu Grunde gelegt. Dagegen erhob nun Schleiermacher lebhaften Einspruch, weil diese Einrichtung die Eigenart jeder Schule völlig verkennt und somit die Zöglinge der Elementar- und der Bürgerschule mit einer durchaus unfertigen, abgerissenen Bildung entläſst. Er tritt deshalb in einem wichtigen Votum vom Jahre 1814 für vollständige Bürgerschulen ohne alte Sprachen ein, die nur wahlfrei daneben zu betreiben wären. Aber er drang mit seinen Ansichten nicht durch und schied 1815 aus seiner amtlichen Stellung. Im folgenden Jahre wurde dann den Provinzialregierungen eine Instruktion für die Einrichtung der allgemeinen öffentlichen Schulen des preuſsischen Staates abschriftlich zugesandt, um danach die Unterrichtsanstalten einrichten zu können, die aber nicht veröffentlicht ist. In ihr wie in dem 1819 vorgelegten Unterrichtsgesetzentwurfe spielten die Realschulen im allgemeinen die oben angedeutete untergeordnete Rolle.

So wurden die höheren Bürgerschulen im allgemeinen sich selbst überlassen. Die Richtung, die sich immer mehr Bahn brach, war vollständig umgeschlagen und war ihnen gar nicht mehr günstig. War für Massow die Realschule die ganz eigentliche Aufgabe gewesen, welche die Unterrichtsgesetzgebung zu lösen hatte, so lieſs sie jetzt der Staat fallen und beschäftigte sich

nur mit der Begründung und Ausgestaltung der Gymnasien. Die Wirkungen des Neuhumanismus und einer nach dem frischen Aufleben in den Befreiungskriegen einsetzenden Reaktion liefsen ein bürgerliches Schulwesen nicht gelten.

5. Hemmungen und Anfeindungen. Heftige Gegner entstanden der Realschulsache. Besonders tat sich darin hervor Niethammer, der schon von Jena aus gegen das Eindringen eines plumpen Realismus in den Kreis menschlicher Bildung ankämpfte und dann von München aus kräftig loszog. Der Bildung zur Humanität, die er für das Gymnasium annahm, setzte er die Bildung zur Animalität, welche die Realschulen bewirkten, gegenüber. Wohl noch mafsloser waren die Angriffe eines Thiersch, der sich z. B. zu folgenden Behauptungen aufgeschwungen hat: »Ein gebildeter Mensch, der den Namen verdient, wird nie aus den Realschulen hervorgehen, keiner, der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt und über das Nützlichkeitsprinzip hinausdenkt; aber wahre Kinder der Zeit, Umwälzungsmenschen, die alles bessern wollen, nur nicht sich selbst, zieht man heran. Ich würde kein Kind in eine Realschule schicken, und wenn es nichts weiter als ein Nagelschmied werden sollte«, und: die Beförderer der Bürgerschule sind bestrebt, »das öffentliche Leben alle Tage weiter von den Auen der Wissenschaft in das dampfmaschinenmäfsige Getriebe eines industriellen und gewinnsüchtigen Mechanismus und Materialismus hineinzureifsen, welcher alle Teilnahme, alle Mittel für das Ideale und alle Hoffnungen für die Zukunft zu verschlingen droht«. Durch diese und ähnliche Angriffe anderer Gymnasialmänner wurden natürlich erbitterte Antworten und scharfe Vorstöfse der Gegner hervorgerufen, und so entstand bald der heftige Streit zwischen »Humanismus und Realismus«, während sich der Neuhumanismus und der Philanthropismus recht gut mit einander vertragen hatten. Es erscheint nicht nötig, auf diese unerquickliche Erscheinung, die Jahrzehnte lang sich zeigte, einzugehen.

Aber im Realschulfache selbst entstand jetzt wegen der Lateinfrage ein lebhafter Streit, der noch lange Jahre geführt worden und erst in neuester Zeit zur Ruhe gekommen ist. Nicht aber ist, wie meistens angenommen wird, die Regierung durch ihre Forderung des lateinischen Unterrichts in den Anstalten, denen sie Berechtigungen verlieh, die Urheberin dieses Kampfes und der langsamen Entwicklung des reinen lateinlosen Bürgerschulprinzips, wenn auch die Förderin. War schon z. B. der Gedanke eines modernen Realgymnasiums im Jahre 1806 von Fischer klar gelegt, so wurde er in noch viel deutlicherer Weise von dem Astronomen Bessel in einem Schreiben vom Jahre 1828 als der einer Schule dargestellt, die dieselben Zwecke, wie das alte Gymnasium — nur ohne die sog. klassische Bildung — verfolgt. Paulsen erwähnt auch einen Schulplan von dem Schulrat Diekmann, einem Schüler Herbarts, für eine hohe Volksschule, der ebenfalls die lateinische Sprache zu dem Zwecke enthält, um in derselben geschriebene Bücher lesen zu können. Auch neue Anstalten wurden in dieser Zeit mit lateinischem Unterricht ausgestattet. So wurde zu Ostern 1818 die alte Schule zu St. Petri und Pauli als höhere Bürgerschule mit 6 Stunden Latein in jeder Klasse neu eingerichtet. Das Lateinische dürfe nicht fehlen, heifst es in dem betreffenden Programm, weil dadurch die Erlernung der französischen Sprache erleichtert werde, und weil für die allgemeine Bildung der Nutzen des Studiums des Lateinischen als einer abgeschlossenen Sprache unverkennbar sei.

Wie sehr in dieser Zeit diese ganze Idee sich noch in der Gärung befand, wie verschieden man das Bildungsziel und die Bildungsmittel betrachtete, denen man nachstrebte, davon gibt einen Beleg die grofse Zahl der verschiedensten Namen, welche den neuen Schulanstalten beigelegt wurden. Aufser den schon erwähnten Bezeichnungen: Real-, höhere Bürger-, Haupt-, hohe Volksschule und Realgymnasium finden wir dann noch den Namen Bürger-Gymnasium und auch Kollegium ebenso warm und lebhaft verteidigt wie alle übrigen, vorher aber noch die Benennung: Gewerbe- und Handelsschule.

Hiermit tritt indessen eine neue Entwicklung ein, die an die ersten Versuche auf diesem Gebiete anknüpfte. Durch den vortragenden Rat im Ministerium für Handel und Gewerbe Beuth wurden in dem Jahre 1817 Gewerbeschulen zur

lichen theoretischen Vorbildung der
werker gegründet. Dieselben hatten
zunächst einen rein fachlichen Cha-
, haben sich dann aber im Laufe
weiteren Entwicklung gehoben und
h in zwei Zweige gespalten, von
der eine als mittlere Fachschule
ursprünglichen Aufgabe ziemlich
geblieben, der andere dagegen in eine
e realistische Anstalt mit dem Zwecke
allgemeinen Bildung (Oberrealschule)
gegangen ist, die schliefslich mit der
en Bürgerschule ein inniges Bündnis
chlossen hat. So finden wir hier in
sem Sinne die Entwicklung wiederholt,
e wir im vorigen Jahrhundert be-
tet haben.

ndessen bemerken wir auf anderem
te um dieselbe Zeit einen Rück-
in die Fachschule. So wurden z. B.
hre 1817 im vormaligen Herzogtum
u Realschulen als Kommunalanstalten
eben gerufen, welche in einem zwei-
gen Kursus die für Handwerker,
ler und zur Betreibung eines land-
haftlichen oder anderen Gewerbes
e erweiterte Bildung gewähren sollten.
dieselben sich in dieser Form nicht
n und entwickeln konnten, entspricht
Erfahrung bei den preufsischen Ge-
eschulen.

ndrerseits sehen wir auch, wie auf
gem Prinzip erbaute realistische An-
n durch die Hochflut des Humanis-
wieder völlig unterdrückt wurden.
r Rückschritt im Realschulwesen ist
die Gründung der sog. höheren
erschulen in Bayern im Jahre 1816
erzeichnen, denn diese waren nichts
res als gehobene Volksschulen, durch
e die gedeihenden wirklichen Real-
en und die Realinstitute gewaltsam
et wurden. Später ist man dann in
m Lande unter Ludwig I. im Jahre
zu technischen Anstalten über-
ngen, die nun ihrerseits wieder durch-
dem Fachprinzipe huldigten. Kurz
r waren nach dem Schulplan vom
1830 in jeder Stadt von 3000 Ein-
nern Lateinschulen für das Alter vom
is zum 14. Lebensjahre, in dem nicht
die lateinische Sprache sehr stark,
ern sogar auch die griechische ge-
wurde, mit der Begründung errichtet
worden, dafs sie jedem Vater die Beruhigung gewährten, seinen Sohn bis zum 14. Jahre, in welchem gemeiniglich über den künftigen Beruf entschieden würde, in einer Lehranstalt zu wissen, welche auf das Knabenalter allein berechnet wäre.

In Württemberg kamen dagegen kurz nach der Abschüttelung des fremden Joches weitere Realschulen auf, welche indessen nichts als Volksschulen mit einer sog. Realklasse darstellten.

Ähnliche Verirrungen finden wir auch im ehemaligen Kurhessen, wo die so viel versprechenden Anfänge auf dem Realschulgebiete aus der Zeit der französischen Fremdherrschaft durch die Ungunst der Zeitverhältnisse allmählich verkümmerten, um dann einem Experimentieren mit fachlichen Realklassen in den Jahren 1836 bis 1853 Platz zu machen. Hier finden wir auch die scharfe Unterscheidung zwischen den beiden Namen Realschule und höhere Bürgerschule, die sonst damals im allgemeinen als gleichbedeutend aufgefafst zu sein scheinen. Mit dem ersten Namen bezeichnete man nämlich Fachklassen, die in 1 oder 2 Jahren meist schon konfirmierte Knaben auf ein bestimmtes Fach vorbereiteten, während man unter den letzteren allgemein bildende Anstalten verstand, die freilich meist nur bis zum 14. Jahre ihren Zöglingen eine besonders durch französischen und mathematischen Unterricht gesteigerte Ausbildung zu teil werden liefsen. So ist es auch zu erklären, dafs wir bei gröfseren Anstalten, die das Ziel der höheren Bildung besonders betonten, den zusammengesetzten Namen »Real- und Bürgerschule« antreffen.

Und wie hier, so finden wir auch anderwärts ein Ertöten der höheren bürgerlichen Bildung. Auf das rege geschäftliche Treiben, das in vielen Teilen Deutschlands zur Zeit der gröfsten politischen Erniedrigung sich zu entfalten begann, besonders auch unterstützt durch die von der Kontinentalsperre aus bewirkte handelspolitische Ohnmacht Englands, auf die Erhebung des Bürgerstandes durch die Ideen der französischen Revolution, auf die Entfaltung einer gewaltigen nationalen Kraft und einer bewufsten vaterländischen Energie auch in den mittleren und unteren Volksklassen folgte in vielen Staaten

Deutschlands eine scharfe Reaktion. Das System Metternich siegte auf der ganzen Linie, und seinem Siege folgte der Sturz des Volksbewufstseins und damit der Ruin so vieler Anstalten, die eben in erster Linie der geistigen Hebung des Bürgertums gewidmet waren. Daher erklärt es sich auch, dafs man nun nach so zahlreich vorausgegangenen, zum Teil glücklichen Versuchen, nach so hervorragenden Leistungen auch schriftstellerischer Art im Gebiete der Realschulsache wieder am Anfange stand. Nicht mit wohlwollender Zurückhaltung, sondern mit Widerwillen und mit Mifstrauen beobachteten nämlich manche deutsche Regierungen die Entwicklung derartiger Anstalten. Und in übel angebrachtem patriotischem Eifer ist in der damaligen Zeit mancher Keim, der eine vortreffliche Frucht verhiefs, unterdrückt oder gar vernichtet worden.

Ganz besonders hinderlich war auch einem Aufschwunge der Realschulen der vielfach noch recht dürftige Stand des Volksschulwesens. An vielen Orten finden wir aufser dem Gymnasium und einer Realschule nur noch einzelne Freischul- oder Armenschulklassen, so dafs die höheren Bürgerschulen zugleich auch die Aufgabe der niederen mit erfüllen sollten. Als Beispiel sei nur Kassel angeführt, wo bis zum Jahre 1836 aufser dem Gymnasium, der höheren Gewerbeschule und der Realanstalt nur noch 11 Freischulklassen, 2 Waisenhäuser, eine katholische und eine israelitische Schule bestanden. Erst mufste auf dem Boden der Grofstaten Pestalozzis und anderer Männer für das Volksschulwesen in angemessener Weise gesorgt werden, ehe die höhere Bürgerschulfrage wirklich gelöst werden konnte.

So mufste nun von neuem um die Existenzberechtigung der Realschulen gekämpft und die Notwendigkeit, wie die Mittel und Wege der höheren bürgerlichen Bildung nachgewiesen werden. Und hier war wieder wie im vorigen Jahrhundert die Königliche Realschule in Berlin diejenige Anstalt, von der neues Licht und neues Leben ausging. Einen festen, klaren Plan hatte sie noch nicht bekommen, ja zuzeiten war die Fachbildung auch in ihr immer mehr zur Geltung gekommen. Da übernahm A. G. Spilleke im Jahre 1821 das Direktorat dieser Anstalt und führte nun in Schriften und in Taten den Begriff der Realschulbildung in klarer Weise vor, so dafs der langjährige Leiter des preufsischen höheren Schulwesens L. Wiese über seine grundlegende Abhandlung vom Jahre 1822 mit Recht sagte: »Die Schrift war epochemachend in Deutschland zu einer Zeit, wo sich an vielen Orten das Verlangen ähnliche Anstalten ins Leben treten zu sehen, nicht mehr überhören liefs, oder wo die vorhandenen eine zweckmäfsigere Organisation forderten. Spillekes Abhandlung diente in ihren Grundzügen vielen bei Festsetzung des Prinzips und bei Einrichtung des Lektionsplanes zur Richtschnur und ist noch immer eine der Hauptschriften in diesem Gebiete.« Nach Spilleke erziehen die höheren Bürgerschulen ihre Zöglinge zur Humanität, indem sie ihnen eine intellektuelle, moralische und ästhetische Bildung gewährt, vermöge deren sie ihre Bildner bleiben und Bildung um sich her verbreiten können. Schon 1819 finden wir in einem Danziger Programm von dem Direktor Grolp ausgeführt, dafs das Lateinische in Bezug auf formale Bildung an den höheren Bürgerschulen durch den deutschen Unterricht ersetzt werden müfste. Die alten Sprachen gehörten nicht in diese Anstalten, wohl aber die Realien des klassischen Altertums, Geschichte und Geographie, Kunst und Wissenschaft. Spielleke weist dem Gymnasium die philologisch-historische, der Realschule die mathematisch-physikalische Bildungsrichtung zu und stellt deshalb beide Schulen einander in gleicher Würde zur Seite. Den Unterricht im Lateinischen schlofs er zunächst aus im Gegensatz zu der Verfügung der Königlichen Ministeriums in Berlin vom Jahre 1816. In dieser wird für die Bürgerschule, welche im Gegensatze zu den regierenden die regierten Stände vorbilden wollte, die Bildung des Moments, das Wissen des unmittelbar Praktischen, also das moderne Wissen, und ferner dasjenige, was die Möglichkeit zu dem antiken bahnt und möglich macht, hiermit aber die lateinische Sprache, wenigstens soweit verlangt, dafs ein Autor wie Livius könne gelesen werden. Dazu sollten in den drei obersten Klassen je 4, 6 und 6 Stunden hinreichen. Höhere Bürgerschulen für diejenigen

Schüler, welche zur Vorbereitung für ihren künftigen Beruf weder der Kenntnis der alten Sprachen noch überhaupt einer höheren wissenschaftlichen Bildung bedürfen, empfahl auch der Leiter des höheren Schulwesens in Preufsen von 1818 an, Joh. Schulze, während er sog. Realschulen, die sich neben die Gymnasien stellen wollten, als durchaus verfehlt ansah.

Für Schulen mit solchen niederen Zielen waren auch die Vertreter der reaktionären Richtungen zu haben. Dagegen strebte man vielfach nach den höchsten Aufgaben. Der Berliner Bürgermeister Bärensprung wollte auf den Unterklassen des alten Kölnischen Gymnasiums nach den Plänen von E. G. Fischer ein Realgymnasium errichten, das von 1824 an aufgebaut und 1826 mit der amtlichen Bezeichnung »Kölnisches Realgymnasium« ausgestattet wurde. Diesen Namen hat es zwar bis 1868 geführt, aber es wurde schon von 1827 an in ein etwas realistisches Gymnasium zunächst mit wahlfreiem griechischem Unterrichte übergeführt. (Siehe Realgymnasium!)

Unterdessen waren polytechnische Institute oder technische Akademien in verschiedenen Staaten gegründet worden, in Baden z. B. 1815, in Preufsen 1821, welche zunächst aufserordentlich geringe Vorkenntnisse verlangten, aber mit der grofsartigen Steigerung der Gewerbe sich immer mehr hoben, bis sie endlich als technische Hochschulen ihren Platz neben den Universitäten eingenommen haben. Zur Vorbildung für diese wurde die Berlinische Gewerbeschule im Jahre 1824 unter Direktor von Klöden gegründet, mit der Bestimmung, jungen Leuten, deren Vorkenntnisse und Verhältnisse es gestatten, für die zukünftige Betreibung von Gewerben eine wissenschaftliche und also eine höhere Vorbereitung zu verschaffen, als zum gewöhnlichen mechanischen Betriebe derselben notwendig ist. Sie wollte allgemeine Bildung ohne Lateinisch geben und hat sich allmählich zu einer neunstufigen Anstalt entwickelt, die ihrem Grundsatze die alten Sprachen auszuschliefsen auch unter den schwierigsten Umständen immer treu geblieben ist. (Siehe Oberrealschule!)

Nicht so geschah es im allgemeinen mit den Realschulen. Sollten sie Anerkennung als höhere Schulen für allgemeine Bildung finden, so mufsten sie danach streben wie das Gymnasium gewisse Berechtigungen vom Staate zu erlangen, denn wer sollte es wagen, seinen Sohn dadurch, dafs er ihn einer höheren Schule ohne Berechtigung zuführte, in der Berufswahl aufserordentlich zu beschränken. Klagte doch schon Spielleke, der recht bald den lateinischen Unterricht in die Königliche Realschule einführte, darüber, dafs viele Schüler sich in den unteren und mittleren Klassen nur auf ein Handwerk vorbereiten wollten! Das Streben nach Berechtigungen war demnach durchaus berechtigt, während der Schlufs hinfällig erscheint, dafs man der geringen Anzahl der Schüler in den oberen Klassen wegen das Ziel der Anstalten herunter setzen müsse. Und so finden wir schon im Jahre 1827 hier und da einzelnen Realschülern, die aus der ersten Klasse abgegangen waren, den Eintritt in die Zivilverwaltung, besonders im Steuer-, Post- und Justizfache gestattet und das ungemein wichtige Recht des einjährigen Militärdienstes. Wird doch von G. Richter zugegeben, dafs die später mit so grofsen Hoffnungen begrüfste Einrichtung von Hofmannschen Mittelschulen nicht zu dem gewünschten Ziele geführt hatte, weil die Verwaltungsbehörden der neuen Schule keine Berechtigungen zugestehen wollten, während er an den Bürgerschulen dieser Jahre mit Wiese tadelt, dafs sie Berechtigungen vom Staate nachsuchten! Die Johannisschule zu Danzig hatte 1824, die K. Realschule zu Berlin 1825 die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst erhalten, 1829 auch die Petrischule zu Danzig. Letzterer Anstalt wurde auch in demselben Jahre als erster von allen höheren Bürgerschulen Preufsens das Recht erteilt, den mit dem Zeugnisse der Reife aus der ersten Klasse scheidenden Schülern ein Befähigungszeugnis für den Eintritt in den Bureaudienst einer Staatsbehörde auszustellen. Am 6. Januar 1830 folgte dann die Verfügung, dafs am Ende eines jeden Schuljahres eine Abiturientenprüfung abgehalten werden sollte. Am 19. August 1830 erhielten endlich die Abiturienten der Petrischule Berechtigungen im Ressort des Finanzministeriums, als

Zivil-Supernumerare bei den Provinzial-Behörden, Zulassung zum Baufach und auch zum Postfach unter der Bedingung noch weiterer Leistungen im Französischen. Durch die »vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen angeordneten Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832« wurde den Abiturienten dieser Anstalten die Berechtigung zum Eintritt in den einjährig-freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und die Bureaus der Provinzialbehörden zugesichert. Zugleich wurden die Forderungen für die Entlassungsprüfungen festgesetzt und hiermit diesen Schulen zum ersten Male ein einheitliches Ziel gesteckt, nach dem sie zu streben hatten, wenn sie die Berechtigungen erlangen wollten. Diese erste staatliche Regelung des preufsischen Realschulwesens ist ganz besonders der bedeutenden Wirksamkeit des damaligen Direktors der Petrischule zu Danzig, Prof. Dr. Friedrich Höpfner, zu verdanken. Auch die hiermit zugleich erlassene Prüfungsordnung ist inhaltlich fast völlig und formell in grofsen Stücken wörtlich sein Werk, nach dem schon seit 1830 an seiner Anstalt verfahren worden war. Höpfners Arbeit scheint daher im wesentlichen von dem Geheimrat Kortüm übernommen zu sein, von dem diese Instruktion herrührt.

Wichtig war in diesen Forderungen besonders die, dafs jeder, der auf den Eintritt in den Staatsdienst Anspruch erheben wollte, einen gewissen Grad von Kenntnissen in der lateinischen Sprache erlangt haben mufste. Somit war zunächst der Streit über das Latein in den Realschulen entschieden, freilich ohne einen inneren Grund, denn »niemals wird bewiesen werden können, dafs z. B. für den künftigen Post- oder Steuerbeamten die Kenntnis der lateinischen Sprache unentbehrlich sei.« Aber gelöst war die Frage, denn nur wenige Gemeinden konnten es wagen und wagten es wirklich, das Latein in ihre Realschulen nicht einzuführen und damit auf die Berechtigungen zu verzichten. Besonders durch die Verschärfungen, welche in dieser Richtung durch Verfügungen von 1838, 1840 und vom 31. Oktober 1841 getroffen wurden, ist das lateinlose höhere Schulwesen auf lange Zeit in seinem Gedeihen gestört und verhindert worden. Darum finden wir auch in Preufsen und vielfach anderwärts, dafs die neu begründeten Realschulen mit Latein ausgestattet wurden. Den Realschülern zu Meiningen und Saalfeld wurde durch eine landesherrliche Verordnung von 1842 hinsichtlich der Teilnahme an dem englischen und lateinischen Unterrichte freie Wahl gelassen. Nur wenige Anstalten folgten dem Beispiele der Berlinischen Gewerbeschule, welche an dem Ausschlusse des lateinischen Unterrichts festhielt und trotz ihrer guten Ausgestaltung die Konsequenzen tragen mufste.

Freilich trat besonders Mager in seinen vortrefflichen Ausführungen über die deutsche Bürgerschule auf, in der er eine europäisch-moderne Bildung verlangte, die sich neben der hellenisch-antiken der Zeitgenossen des Sokrates mit Ehren zeigen dürfe. Später wählte er für eine Anstalt mit solchen Zielen den Namen Bürger-Gymnasium aus äufseren Gründen, weil viele Städte ihre Volksschulen als Bürgerschulen bezeichnet hatten, und dann sah er sich, als seine Schule in Eisenach im Jahre 1849 verstaatlicht worden war, veranlafst, ihn in Realgymnasium zu verwandeln. Hier führte er auch die lateinische Sprache als wahlfreien Unterrichtsgegenstand in vier Jahreskursen mit vier wöchentlichen Stunden für eine kleinere Anzahl junger Leute ein, während er sich nach wie vor gegen allgemein verbindliches Latein erklärte. (Siehe den Artikel: Mager.) In Lüneburg wurden 1834 zwei Realklassen an das Gymnasium Johanneum angelehnt, die sich mit ungeahnter Schnelligkeit zu einer gleichwertigen Schule, dem Realgymnasium, entwickelten. In Gotha war im Jahre 1836 ein Realgymnasium mit Latein-Unterricht gegründet, das Realgymnasium zu Wiesbaden wurde 1845 errichtet, um eine allgemeine wissenschaftliche Bildung derjenigen zu bewirken, welche sich einem technisch-praktischen Berufe widmen und zu demselben entweder unmittelbar übergehen und ihre Studien auf einer Fachschule usw. fortsetzen wollten. Später wurde es auch zur Vorbildung von Lehrern der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften bestimmt, und auch für die Mediziner

wurde sein Besuch unter jedesmaligem Erlasse der vorgeschriebenen Nachprüfung in den alten Sprachen als ausreichende Schulbildung erachtet.

Dagegen hat Scheibert, der zunächst keinen obligatorischen Latein-Unterricht zulassen wollte, doch später für die unteren Klassen das Lateinische gefordert, um an ihm Grammatik zu lehren, das er dann in den oberen Klassen durch das Französische ersetzt wissen will. Daneben soll die englische Sprache auf dem möglichst kürzesten Wege zur Einführung in die englische Literatur gelehrt werden. Heftig kämpft er gegen die formale Bildung auf den höheren Bürgerschulen an, mit allem Ernst versucht er diese Schulen durchaus selbständig neben die Gymnasien zu stellen. Schon im Jahre 1853 verlangte er die Berechtigung zum Studium der neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Cameralia und Medizin für die »Schüler des Realgymnasiums«. Im allgemeinen gibt er eine noch tiefere Begründung der höheren Bürgerschule, deren Aufbau er in zehnjährigem Lehrgange freilich sehr ideal gestaltet. Auf seinen Ideen ist wohl auch zum Teil der Plan aufgebaut, den die Landes-Schulkonferenz vom Jahre 1849 für die höheren Schulen Preufsens aufstellte, ohne dafs er freilich praktische Gestaltung gefunden hätte. Nach diesem sollte sich auf einem dreistufigen Unterbau mit Latein von Sexta und Französisch von Quinta an, dem Untergymnasium, erstens das Obergymnasium in 5 Stufen mit Latein, Französisch und Griechisch von Tertia an und zweitens das Realgymnasium mit Englisch von Sekunda an und verstärktem Unterricht in Französisch, Deutsch, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften, Schreiben und Zeichnen aufbauen. Auch sollten die Abiturienten der Realgymnasien zu Studien innerhalb der philosophischen Fakultät auf der Universität zugelassen werden.

Aus diesen Beschlüssen erhellt die Bedeutung, zu der die realistischen Anstalten emporgestiegen waren, aber sie blieben mehr oder weniger schätzbares Material. In Wirklichkeit litten in der Folgezeit diese Schulen erheblich unter der damaligen Ungunst der politischen Verhältnisse. Unterdessen hatte sich vielfach auch aufserhalb Preufsens eine grofse Bewegung unter den Vertretern der Realschule angebahnt. In Jena und dann in Kassel und Bremen wirkten in hervorragender Weise Gräfe (s. Artikel: Gräfe), Vogel in Leipzig, Klumpp und besonders Nagel in Württemberg, Kröger in Hamburg, Tellkampf in Hannover, Kühner in Saalfeld und dann in Frankfurt a. M. und viele andere Männer an den verschiedensten Orten praktisch und theoretisch auf diesem Gebiete.

Auf Gräfes und Vogels Veranlassung kam 1845 die erste Zusammenkunft der Realschulmänner in Meifsen zu stande, der andere in Mainz, Gotha, Kösen folgten, um eine gröfsere Klarheit und Einheitlichkeit in das deutsche Realschulwesen zu bringen. Im Jahre 1848 fand eine Versammlung von Realschulmännern Rheinlands und Westfalens zu Deutz statt, welche verschiedene, allgemeine Angelegenheiten der Realschulen berieten und ihre Ergebnisse dem Ministerium zur Berücksichtigung empfahlen. Vielfach wurde auf diesen Zusammenkünften die Lateinfrage behandelt. Auch das Bildungsideal dieser Anstalten selbst wurde lebhaft erörtert, wobei auch hier wie bei den Gymnasien die »formale Bildung« eine grofse Rolle spielte. Zu erwähnen sind noch namentlich Suffrian, Kalisch, Körner. Aus diesen Zusammenkünften ging dann der Realschulmänner-Verein hervor.

Aber die folgenden Jahre brachten, wie gesagt, wieder einen Rückschritt statt des erhofften Erfolges. In den Jahren 1849 und 1850 wurden die Ansprüche an die Realschulen für die Zulassung zur Bau-Akademie gesteigert, und 1855 wurde ihnen die Berechtigung wieder gänzlich entzogen. Auch im Berg- und Forstfache wurden den Realschülern Schwierigkeiten bereitet, und alle Vorstellungen von Kuratorien, Handelskammern, Provinzialständen u. a. konnten nicht bewirken, dafs diese Verfügungen zurückgenommen wurden. Natürlich wurden nun die Realschulen aller Arten wieder lebhaft bekämpft, in dieser Zeit war es auch, wo das oben erwähnte Wort »gemeine Nützlichkeitskramschulen« fiel. Besonders hat jetzt auch Eilers, die rechte Hand des preufsischen Kultusministers Eichhorn, die Schuld an allen unliebsamen Erscheinungen und Vorkommnissen den

Realschulen in die Schuhe zu schieben versucht. Natürlich war nun eine gesunde Weiterentwicklung und eine Aus- und Angleichung zunächst unmöglich gemacht. In Kassel wurden z. B. die Ziele der Realschule wesentlich heruntergeschraubt und als Zweck wieder die fachliche Rücksicht auf den Handwerks- und Kaufmannsstand hingestellt. In Preufsen stellte sich bei einer Besichtigung sämtlicher Realschulen durch Wiese im Jahre 1858 natürlich eine grofse Verschiedenheit in der Dauer des Lehrgangs, den Lehrzielen, in der Ausstattung mit Lehrmitteln, Lehrkräften und Schulgebäuden heraus, so dafs ein wohlwollendes staatliches Eingreifen in diese Verhältnisse sich als unbedingt notwendig erwies.

5. Staatliche Feststellung und Weiterentwicklung. Am 6. Oktober 1859 erschien in Preufsen die »Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen und die höheren Bürgerschulen«. Nach ihr haben diese Anstalten die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind...... »Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln zu tun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein grundsätzlicher Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlage der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine nebengeordnete Stellung zu den Gymnasien eingenommen.« Zum ersten Male wurden nun auch bestimmte Lehrpläne für die Realanstalten vorgeschrieben und die verschiedenen Benennungen amtlich festgesetzt. Es wurde zwischen Realschulen, die wie die Gymnasien ein System von sechs aufsteigenden Klassen besitzen, und höheren Bürgerschulen, denen die oberste Klasse fehlte, unterschieden. Ausdrücklich wird anerkannt, dafs bei Feststellung der Anforderungen zugleich die Bedingungen von bestimmendem Einflusse waren, von denen die betreffenden Behörden den Eintritt in die höhere militärische Laufbahn, die Aufnahme in die Bauakademie usw. abhängig gemacht hatten. Diese Bedingungen aber bestanden besonders im Unterricht in der lateinischen Sprache, so dafs dieser jetzt fast an allen Realschulen Preufsens, wenn er hier und da bisher noch nicht betrieben war, eingeführt wurde. So war jetzt der Grundsatz der Latinität völlig durchgedrungen. Die unteren drei Klassen hatten wie bei dem Gymnasium einen einjährigen, die obersten beiden einen zweijährigen, die Tertia in der Regel auch einen zweijährigen Lehrgang.

Diejenigen realistischen Anstalten, die sich unabhängiger von der Rücksicht auf die Forderungen anderer Ressorts nach den besonderen örtlichen Bedürfnissen einrichteten, erhielten zum Unterschiede von den anderen die Bezeichnung Realschulen zweiter Ordnung. Ihnen wurden im Zusammenhange damit, dafs sie geringere Berechtigungen erhielten, in manchen Hinsichten gröfsere Freiheiten gelassen, namentlich gestattet, die Kursusdauer der oberen Klassen auf ein Jahr festzusetzen und Unterricht in der lateinischen Sprache entweder gar nicht, oder doch nur wahlfrei zu erteilen. Aber nur wenige Realschulen der zweiten Ordnung haben von der Erlaubnis das Lateinische auszuschliefsen Gebrauch gemacht, einesteils aus den kulturellen und pädagogischen Gründen der »erläuternden Bemerkungen« zu der Ordnung von 1859, andernteils weil sie sich bestrebten möglichst bald auch in die erste Ordnung aufgenommen zu werden, um die gröfseren Berechtigungen wie Zulassung zum Staatsbaudienst und Bergfach sowie Erlafs der Portepeefähnrichsprüfung u. a. zu erlangen. Die höheren Bürgerschulen endlich dieser Unterrichts- und Prüfungsordnung entsprachen hinsichtlich ihrer Stellung zu den Realschulen I. Ordnung genau dem Verhältnisse der Progymnasien zu den Gymnasien.

Nach der Instruktion vom 8. März 1832 waren als zu Entlassungsprüfungen berechtigt zunächst nur 9 Real- und höhere Bürgerschulen anerkannt, nämlich zwei zu Königsberg, je eine zu Danzig, Graudenz, Magdeburg, Köln, Barmen, Krefeld, Elberfeld. Diese Anzahl war im Laufe der Jahre bis zum 5. Oktober 1859 gewachsen

auf 56, und von diesen wurden nun nur 26 in die erste Ordnung aufgenommen, während die übrigen 30 vorläufig als Realschulen II. Ordnung bezeichnet wurden. Daneben gab es noch 3 höhere Bürgerschulen und 8 in der Organisation begriffene Schulen. Wie eingreifend die Festsetzung von 1859 gewirkt hat, ergibt sich aus der Tatsache, dafs wir zu Anfang des Jahres 1864 schon 51 Realschulen I. Ordnung und 18 höhere Bürgerschulen, dagegen nur noch 12 Realschulen II. Ordnung und 7 in der Entwicklung begriffene Real-Lehranstalten vorfinden. In der kurzen Zeit von 4 Jahren haben sich also die realistischen Schulen von 56 auf 88 vermehrt. Die lateinlosen Realschulen sind aber durchaus nicht gestiegen, sondern weit zurückgegangen, da sie nur noch unter denjenigen der II. Ordnung zu finden sind, deren Zahl auf 12 gesunken ist, meines Wissens waren es nur die Friedrich-Werdersche Gewerbeschule zu Berlin und die Gewerbeschule zu Magdeburg, die aber auch bald in das lateinische Lager abschwenkte.

Des Vergleichs wegen sei noch angeführt, dafs es damals in Preufsen 146 Gymnasien und 27 Progymnasien, also 173 Gymnasial- gegenüber 88 Realanstalten gab. Im Jahre 1873 war dies Verhältnis bedeutend verschoben, indem damals 237 höheren Schulen gymnasialer Richtung 168 Realschulen aller Arten gegenüber standen. Unter diesen Realanstalten waren aber bei den letzten beiden Arten schon mehrere lateinlose, denn einige neue waren doch dazu gekommen. In den 1866 mit Preufsen vereinigten Ländern hatte sich nämlich das höhere Bürgerschulwesen zum Teil anders entwickelt.

Im ehemaligen Kurhessen hatten sich die Realklassen und -Schulen lateinlos erhalten und ebenso in Frankfurt a. M., wie im ehemaligen Herzogtum Nassau. Beim Übergange in die preufsischen Verhältnisse verblieben mehrere bei dem Ausschlusse des lateinischen Unterrichts, so diejenigen in Kassel, Eschwege, Hanau, Bockenheim, Wiesbaden und mehrere in Frankfurt, während die anderen das Latein aufnahmen. Und auch aus dem ehemaligen Königreiche Hannover waren einige Realanstalten lateinlos geblieben.

Im Königreiche Sachsen erschien das Regulativ für die Realschulen vom 2. Juli 1860, in dem die lateinische Sprache für besonders geeignet erklärt wurde, als Grundlage einer klaren und sicheren grammatikalischen Bildung zu dienen. Sie ist nicht allein als formales Bildungsmittel überhaupt und für die Einsicht in die allgemeinen logischen und grammatikalischen Sprachgesetze und Verhältnisse, sondern auch für die Erlernung der französischen und englischen Sprache von grofser Wichtigkeit. »So sehr aus dieser Rücksicht«, heifst es dann weiter, »die Erlernung derselben seitens aller Zöglinge der Realschule zu wünschen wäre, so sollen doch nur alle diejenigen, welche nach Beendigung des Realschulkursus die Reifeprüfung erstehen wollen, zur Betreibung derselben obligatorisch verbunden sein. Für die übrigen Schüler bleibt die Erlernung fakultativ.« Dagegen wurde hier eine Einteilung der Anstalten nach verschiedenen Graden nicht beliebt, vielmehr wurden für jede 6 aufsteigende Klassen angeordnet, deren jede im allgemeinen in einem Jahre durchzumachen war.

Das Realgymnasium zu Eisenach hat lange Zeit einen wahlfreien Unterricht im Lateinischen betrieben und hat viele Abiturienten zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaften, der neueren Sprachen, der Staatswissenschaften und auch der Medizin entlassen. Später führte es aber auch die lateinische Sprache obligatorisch ein. Das 1856 vom Gesamtgymnasium in Braunschweig abgetrennte Realgymnasium blieb dagegen bis zum Jahre 1870 lateinlos.

Auch in den süddeutschen Staaten schlossen viele höhere Bürger- oder Realschulen die lateinische Sprache aus, dabei unterschieden sich die in Baden sehr von denjenigen in Bayern, da in den letzteren das Hauptgewicht mehr auf die technische, in ersteren auf die allgemeine Bildung gelegt wurde. In Österreich war durch die im Jahre 1851 erfolgte gesetzliche Regelung des Realschulwesens zwischen Ober- und Unterrealschulen unterschieden, die auch mehr der Richtung einer Fachbildung folgten. Die neue bayerische Verordnung vom 14. Mai 1864 unterschied Gewerbsschule, Realgymnasium und polytechnische

Schule. In Württemberg aber waren besonders durch die energische Wirkung Nagels durchaus brauchbare lateinlose Realschulen geblieben, zu denen im Jahre 1867 unter Dillmann vom Gymnasium in Stuttgart aus sich ein sog. Realgymnasium abzweigte. Durch landesherrliche Verordnung vom 25. Juli 1869 wurden in Baden Realgymnasien geschaffen.

Aber bald erhob sich nun ein erbitterter Streit um eine gröfsere staatliche Anerkennung der Realschulen. Der Kampf um die Berechtigungen wurde bald mit dem Streite um die Schulreform teilweise in sehr heftiger Form geführt. Die Realschulen I. Ordnung waren denselben Anforderungen unterworfen wie die Gymnasien, nur an Stelle des Griechischen setzten sie das Englische und eine eingehendere Behandlung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, während die Gymnasien das Lateinische gründlicher und tiefer betrieben. Was war natürlicher, als dafs die schon seit 1848 erhobene Forderung zur Zulassung für einzelne Studienfächer immer lauter ertönte. Als man diesen Wünschen am 7. Dezember 1870 für das Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften nachgekommen war, da wuchs die Bewegung, die eine Gleichberechtigung mit dem Gymnasium — wenigstens zunächst für die Medizin — wünschte, noch immer mehr an. In zielbewufster Weise hat hier namentlich der Realschulmänner-Verein unter der Führung von Bach, Schwalbe, Schauenburg, Schmeding und Steinbart gewirkt.

In demselben Jahre entstand noch ein auf manchem Gebiet gefährlicher Nebenbuhler. Die Provinzial-Gewerbeschulen, die ursprünglich reine Handwerksschulen waren und dann ein Gemenge von fachlichen und allgemeinen Bildungselementen enthielten, bekamen am 5. Juni 1850 ein gemeinsames Ziel mit bestimmten Berechtigungen. Bald aber wurde es klar, dafs sie eine in jeder Hinsicht unzulängliche Ausbildung gewährten, und es wurde ihnen am 21. März 1870 eine neue Organisation verliehen, in der ihnen die Aufgabe zufiel, auch allgemein bildende Unterrichtsfächer zu betreiben. Auch war jetzt die Bestimmung eingeführt, dafs zur Aufnahme in ihre unterste Klasse die Reife für Untersekunda erworben sein mufste. Die Folge davon war, dafs für diese Anstalten vielfach auch ein Unterbau, eine Art von Mittelschule oder höherer Bürgerschule errichtet wurde, während manche ihrer Fachklassen in Wirklichkeit gar nicht ins Leben traten. Somit entwickelte sich bald eine neue Organisation dieser Schulen vom 1. November 1878, in welcher sie als Realschulen I. Ordnung, aber ohne Latein, anerkannt, — dann auch dem Kultusministerium und den Provinzial-Schulkollegien untergeordnet wurden und nun im wesentlichen zu Vorbereitungsanstalten für akademisch-technische Institute bestimmt waren. So waren diese Anstalten endlich an ungefähr demselben Ziele angelangt, das die 1824 gegründete Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule in Berlin und die in den sechziger Jahren gegründeten Anstalten: Gewerbeschule zu Essen, Luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin, die Guerikeschule zu Magdeburg und die Realschule zu Kiel von Anfang an ins Auge gefafst hatten, und auch die Mittel waren dieselben. Die Regierung hatte sich überzeugt, dafs die Realschulen ohne Latein bei gleicher Lehrdauer wie die Realschulen I. Ordnung nicht ohne weiteres in eine niedere Ordnung eingesetzt werden konnten. Zugleich aber stellte sich heraus, dafs der Lateinunterricht an den Realschulen nicht ausreichend war.

So entstand die neue Ordnung der Lehrpläne vom 31. März 1882. Der geschichtlichen Entwicklung gemäfs wurden drei Arten von 9stufigen Anstalten nebeneinander aufgestellt: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, daneben standen als 7stufige höhere Schulen den obigen entsprechend ohne die Prima: Progymnasium, Realprogymnasium und Realschule und endlich die 6stufige Anstalt: höhere Bürgerschule ohne Latein. Diese Ordnung gab in der Folge keinen Fortschritt in der Entwicklung des preufsischen Realschulwesens, mufste jedoch das weitere Streben nach Gleichberechtigung der 9stufigen Anstalten immer mehr fördern. Das Realgymnasium bekam trotz des vermehrten Lateins kein weiteres Recht, vor allem nicht das so heifs ersehnte zum Studium der Medizin. Das Gymnasium blieb nach wie vor wesentlich bevorzugt, auch für solche Fächer, für welche eine

realistische Vorbildung entschieden die geeignetste war.

Im Jahre 1882 gab es 289 gymnasiale, 175 realgymnasiale und 49 lateinlose Schulen, 1888 dagegen 304 bezw. 174 und 59. Das Wachstum der Realanstalten ist in diesem Zeitraume also ein weit geringeres (im ganzen 9) als dasjenige der Gymnasialanstalten (im ganzen 15), was doch nur als Schuld der Berechtigungsfrage aufgefafst werden kann. Die Oberrealschule konnte sich nicht genügend weiter entwickeln, weil es ihr auch jetzt noch an Berechtigungen fehlte. Dafs nur dieser Mangel die Ursache davon ist, das beweist die Tatsache, dafs von 1882 bis 1888 die Zahl der Abiturienten bei den Gymnasien von 3373 bis auf 3649 gestiegen, bei den Realgymnasien von 657 auf 508 und bei den Oberrealschulen gar von 77 auf 27 gefallen ist. Als diesen letzteren nun auch noch am 6. Juli 1886 vom Handelsminister das Recht der Entlassung zu den technischen Hochschulen genommen war, da war dem lateinlosen höheren Schulwesen ein so empfindlicher Schlag versetzt, dafs es wieder dem Untergange zuging. Tatsächlich ging die Zahl der Oberrealschulen von 12 auf 8 zurück, und auch manche Realschule verwandelte sich in ein Realprogymnasium. Nur die höhere Bürgerschule hat in demselben Zeitraume von 19 bis auf 30 zugenommen. Unter diesen 11 neuen waren aber nicht weniger als 6 in Berlin gegründet, wo neue höhere Schulen notwendig waren; die Bürgerschulen mufsten also besucht werden, weil die anderen Anstalten keine Schüler mehr aufnehmen konnten. Im ganzen ist in diesen Jahren die Zahl der Realanstalten aller Art um 10 gewachsen. Da nun aber die Gymnasien um 15 gestiegen sind, so kann man durchaus nicht sagen, dafs die Ordnung von 1882 günstig gewirkt habe. Vor allen hat sich der berechtigte Wunsch nicht erfüllt, dafs durch die höheren Bürgerschulen die Gymnasien entlastet würden.

Ähnlich gestaltete sich das Realschulwesen in Sachsen. Durch das Gesetz vom 15. Februar 1884 wurden Realgymnasien mit fast völlig demselben Lehrplane und Realschulen geschaffen, die sämtlich nur 6 Stufen besafsen, und von denen manche den lateinischen Unterricht lehrplanmäfsig betrieben. Die Verordnung vom 29. April 1877 in Bayern »die Umbildung der Gewerbeschulen in Realschulen betreffend« schuf lateinlose 6 stufige Anstalten mit dem Zwecke, eine höhere bürgerliche Bildung zu gewähren, die mit Einschlufs der kleineren Schulen im Jahre 1890 auf 48 angewachsen waren. Aufserdem bestanden auch Realgymnasien, die dem lateinischen Unterricht weit mehr, dem neusprachlichen dagegen viel weniger Zeit widmeten als die preufsischen. Am besten hatte sich das lateinlose Schulwesen in Württemberg entfaltet, indem dort im Jahre 1887 bereits 62 sechs- und 13 zehnstufige lateinlose höhere Schulen bestanden.

Seit 1886 wurde nun energisch auf die Errichtung von lateinlosen Schulen gedrungen, die auch wiederholt vom Ministerium warm empfohlen wurde. Auf Holzmüllers Betreiben entstand ein Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens, der dann unter Hintzmanns Leitung für weitere Rechte wirkte. Aber einen besonderen Erfolg konnten alle diese Aufforderungen und theoretischen Erklärungen nicht haben, bevor diesen Anstalten nicht ein weit gröfseres Mafs von Berechtigungen erteilt wurde. Dies geschah durch den Erlafs des preufsischen Gesamt-Ministeriums vom Jahre 1891 und die Lehrpläne vom 6. Januar 1892.

Diese schufen zunächst eine Vereinfachung, indem sie neben den 3 neunstufigen Anstalten: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule nur die entsprechenden sechsstufigen zuliefsen: Progymnasium, Realprogymnasium, Realschule. Somit ist die höhere Bürgerschule mit der Realschule vereinigt. Dafs der letztere Namen gewählt ist, erscheint aus praktischem Gesichtspunkte richtig, wenn auch wohl bedauert wird, dafs nicht der erstere beibehalten worden ist. Ferner ist zunächst als wichtig hervorzuheben, dafs allen 3 unvollständigen Anstalten lehrplanmäfsig ein gewisser Bildungsabschlufs ermöglicht wurde, und dafs die Lehraufgaben aller drei Schularten, soweit es möglich war, unter sich einheitlich gestaltet wurden. Dieselben stimmen in Religion, Deutsch, Geschichte und Erdkunde völlig überein, wobei noch zu bemerken ist, dafs die Realsanstalten im deutschen Unterricht die hervorragendsten griechischen, die

Gymnasien dagegen die bedeutendsten englischen Dichtungen in Übersetzungen zu verarbeiten haben. Ganz besonders aber mufs betont werden, dafs die lateinlosen höheren Schulen in Bezug auf die Berechtigungsfrage einen bedeutenden Fortschritt zu verzeichnen hatten. Daraus folgte auch sofort eine gewaltige Zunahme derselben, während die Realgymnasien wiederum leer ausgingen und deshalb in ihrer Zahl sanken, noch mehr natürlich die Realprogymnasien. Zu den 49 lateinlosen Schulen vom Jahre 1882 waren bis 1890 nur 9 hinzugekommen, während 1897 ihre Summe mit Einschlufs aller begonnenen Umwandlungen bereits 120 betrug. Die realgymnasialen Anstalten waren dagegen von 176 auf 115 gesunken, während die gymnasialen von 262 auf 279 gestiegen waren. Ausdrücklich war von der Dezemberkonferenz 1890 beschlossen worden: »Bei der unumgänglich notwendigen Neuregelung des Berechtigungswesens ist zu erstreben, dafs eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde.« Dadurch wurden die 3 Vollanstalten als gleichwertige Gymnasien nebeneinander gestellt, und es war zu hoffen, dafs diese möglichst gleiche Wertschätzung bald darin ihren äufseren Ausdruck findet, dafs allen 3 Arten der Gymnasien alle Berechtigungen zugestanden wurden. In der Folge wurden die Ergänzungsprüfungen, denen sich die Abiturienten der Realanstalten zu unterziehen hatten, um die Rechte der Gymnasial-Abiturienten zu erlangen, wesentlich erleichtert. Auch waren sie ja auf der Stufe der Abschlufsprüfung fast vollkommen gleich gestellt. Bezüglich der gymnasialen Reifezeugnisse sind die für die Zulassung zum Studium an technischen Hochschulen vorbehaltenen besonderen Bestimmungen nicht getroffen worden. Aus allen diesen Anzeigen schien der Schlufs nicht unberechtigt zu sein, dafs alle Beschränkungen bald zu verschwinden hätten.

II. Jetziger Zustand. Diese Hoffnung, dafs nämlich die Berechtigungsfrage nicht mehr von kleinlichem, engherzigen Standpunkte, sondern von grofsem Gesichtspunkte aus gelöst würde, ging sehr bald, ja überraschend schnell, in Erfüllung. Auch auf der Seite der Vertreter des Gymnasiums hatte sich hier und da die Erkenntnis Bahn gebrochen, dafs das Gymnasialmonopol nicht mehr zu halten sei, ja dafs es für die altsprachlichen Lehranstalten selbst besser sei, wenn es aufgehoben würde. Von diesem Gesichtspunkte aus hat Paul Cauer schon seit geraumer Zeit die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten in Wort und Schrift lebhaft verteidigt, und andere Gymnasialmänner schlossen sich dieser Forderung an. Paulsen hat sich auf der Dezemberkonferenz des Jahres 1891 deutlich dahin ausgesprochen, dafs der Zwangskurs für die altklassische Bildung nicht von Segen sei. Auch Bonitz war schon 1882 für Gleichberechtigung. Aber auch besondere Vereine verfolgten nebenbei lebhaft dieses Ziel, so der Verein der Ingenieure und der Verein für Schulreform. Selbstverständliche Forderung war es für den Realschulmänner-Verein und für den Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens. Der gediegene Vortrag des damaligen Gymnasialdirektors Dr. Matthias in Düsseldorf auf der dortigen Hauptversammlung des letztgenannten Vereins: »Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und der Gymnasialbildung« am 10. Oktober 1897 scheint von besonders eingreifender Wirkung gewesen zu sein. Eine Petition von Professoren an Technischen Hochschulen und an Universitäten wurde dem Kaiser eingereicht, der nun im Sommer 1900 eine neue Schulkonferenz zusammentreten liefs. Vorher hatten die reformfreundlichen Vereine in einer besonderen Veranstaltung in Berlin die Gleichberechtigung als notwendig hingestellt, und auch der Gymnasialverein hatte beschlossen, der Gleichberechtigung nicht entgegen zu sein.

In der Schulkonferenz vom 6. bis 8. Juni 1900 in Berlin wurde nun an erster Stelle mit 31 gegen 3 Stimmen folgender Beschlufs gefafst: »Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben.« Ganz besonders hatte noch für das Zustandekommen dieses Grundsatzes der Professor an der Technischen Hochschule in Charlottenburg, Geheimrat Slaby, gewirkt.

Diesem Beschlusse folgte die Ausführung auf dem Fuſse nach. Der Allerhöchste Erlaſs vom 26. November 1900 krönte das Werk. Zunächst wurden in Preuſsen die Fächer der philosophischen Fakultät, dann der Offizierberuf zu Lande und zu Wasser, das Studium der Jurisprudenz, der Tierarzneikunde und endlich das Studium der Medizin den beiden Realanstalten freigegeben, sodaſs jetzt in Preuſsen ihren Schülern alle Fächer bis auf die Theologie, den Archiv- und Bibliotheks-Dienst erschlossen sind. Eine Reihe von deutschen Bundesstaaten ist auch schon gefolgt: das Groſsherzogtum Baden ist sogar erfreulicher Weise noch weiter gegangen, indem hier nur noch das Studium der katholischen Theologie den Realabiturienten versperrt ist, während Hessen, Oldenburg, Anhalt, Schwarzburg - Sondershausen, Waldeck, Hamburg und Elsaſs - Lothringen die Verhältnisse wie Preuſsen geregelt haben; andere Staaten sind dagegen noch mehr oder weniger zurückgeblieben. Da nun aber auch die Königreiche Bayern und Sachsen mit Errichtung von Oberrealschulen vorgegangen sind, so ist zu hoffen, daſs die Feststellung der Gleichberechtigung immer mehr Boden gewinnen wird, bis das ganze deutsche Reich in derselben Weise wie Frankreich gleiches Licht allen höheren Schulen gewähren wird.

Manches Vorurteil ist noch zu besiegen, mancher Schönheitsfehler ist noch zu überwinden, bevor die segensreichen Folgen dieser Neuerung ihre vollen Früchte entfalten können. Eine gleiche Schätzung jeder ehrlichen wissenschaftlichen Arbeit, mag sie nur den Gelehrten, oder mag sie auch dem praktischen Leben dienen, kann nicht ausbleiben, und somit wird die Gleichberechtigung auch erheblich wirken können zum Ausgleich von Gegensätzen mancherlei Art und dadurch zum inneren Frieden. Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900 hat ebenfalls Matthias in klarer Weise aufgezeigt.

Mit dem neuen Jahrhundert sind nun auch neue Lehrpläne ausgegeben worden, die allen höheren Lehranstalten zuerteilt haben, was sie haben muſsten. Natürlich sind mit ihnen noch bei weitem nicht alle — berechtigten und noch weniger unberechtigten — Wünsche befriedigt. Die verschiedene Gestaltung des Lehrplans der preuſsischen Realanstalten seit der staatlichen Feststellung — im Jahre 1859 für die Realschulen I. Ordnung, spätere Realgymnasien, 1882, 1892 und 1901 für die Realgymnasien und die Oberrealschulen — geht aus der folgenden Zusammenstellung hervor. Abweichungen von dem jetzt gültigen Plane finden wir bei den Realanstalten zu Osnabrück, Emden, Wilhelmshaven, Lehe, Geestemünde (ferner zu Bremerhaven und einigen in Hamburg), die in VI mit Englisch statt Französisch beginnen, und bei den Reformrealgymnasien, über die der Artikel: Reformschulen zu vergleichen ist.

(S. Tab. S. 280.)

Hierzu tritt noch hinzu der Unterricht im Turnen und Singen, sowie im wahlfreien Linearzeichnen von O III an.

Die entsprechenden Stundenpläne in den anderen deutschen Bundesstaaten sind im Norden den preuſsischen ziemlich ähnlich, weichen dagegen im Süden zum Teil erheblich ab; vielfach ist auch die Gesamtstundenzahl etwas höher.

Das Realschulwesen hat nun endlich einen Boden gefunden, auf dem es gut und sicher gedeihen kann. Es hat sich im Äuſseren und im Inneren rege weiter entwickelt; ein lebhaftes Anwachsen der Realanstalten ist festzustellen. Die realgymnasialen Anstalten waren in Preuſsen unter dem Einflusse der Konferenz von 1891 bis unter 100 gesunken, hauptsächlich waren die Realprogymnasien betroffen, die bis auf 20 gefallen waren. Ostern 1905 waren sie dagegen schon wieder nach amtlicher Angabe bis auf 147 und zwar 83 Vollanstalten und 64 Nichtvoll-Anstalten gestiegen. Noch mehr ist die Anzahl der lateinlosen Realanstalten, die ja schon 1891 wesentlich gefördert waren, angewachsen. Zählte man im Jahre 1890 nur 38 solche Schulen, so wurden Ostern 1905 bereits 208 angegeben und zwar 50 Voll- und 158 Nichtvoll - Anstalten. Natürlich sind auch die gymnasialen Schulen gewachsen und zwar auf 324 Gymnasien und 39 Progymnasien. Es gab also zu Ostern 1905: 363 gymnasiale, 127 realgymnasiale und 208 reale Anstalten mit 102757 bezw. 30185 bezw. 58504 Schülern in Preuſsen

Entwicklung des Lehrplans der preußischen Realgymnasien

Klassen:	VI				V				IV				U III				O III			
Jahr:	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901
Religion	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lateinisch	8	8	8	8	6	7	8	8	6	7	7	7	5	6	4	5	5	6	4	5
Französisch	—	—	—	—	5	5	—	—	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	3	3	4	4	3	3
Geographie und Geschichte	3	3	2	2	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mathemat. u. Rechnen	5	5	4	4	4	4	4	4	6	5	4	4	6	5	5	5	6	5	5	5
Schreiben	3	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Summe:	30	28	25	25	31	30	25	25	32	30	29	29	32	32	30	30	32	32	30	30

Klassen:	U II				O II				U I				O I				Summe			
Jahr:	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901	1859	1882	1892	1901
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	19	19	19
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	27	28	28
Lateinisch	4	5	3	4	4	5	3	4	3	5	3	4	3	5	3	4	44	54	43	49
Französisch	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	34	34	31	29
Englisch	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	20	20	18	18
Geographie und Geschichte	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	30	28	28
Naturwissenschaft	6	5	5	4	6	5	5	5	6	5	5	5	6	5	5	5	34	30	30	29
Mathemat. u. Rechnen	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	47	44	42	42
Schreiben	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	4	4	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	20	18	16	16
Summe:	32	32	30	30	32	32	30	31	32	32	30	31	32	32	30	31	285	280	259	262

Entwicklung des Lehrplans der preußischen Oberrealschulen

Klassen:	VI			V			IV			U III			O III		
Jahr:	1882	1892	1901	1882	1892	1901	1882	1892	1901	1882	1892	1901	1882	1892	1901
Religion	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Französisch	8	6	6	8	6	6	8	6	6	6	6	6	6	6	6
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5	5	5	4	4
Geschichte und Erdkunde	3	2	2	3	2	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
Mathematik und Rechnen	5	5	5	6	5	5	6	6	6	6	6	6	6	5	5
Schreiben	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Summe:	29	25	25	29	25	25	30	28	29	30	30	30	30	30	30

Klassen:	U II			O II			U I			O I			Summe		
Jahr:	1882	1892	1901	1882	1892	1901	1882	1892	1901	1882	1892	1901	1882	1892	1901
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19	19
Deutsch	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	30	34	34
Französisch	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	56	47	47
Englisch	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	26	25	25
Geschichte und Erdkunde	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	30	28	32
Naturwissenschaft	7	6	6	7	6	6	6	6	6	6	6	6	36	36	36
Mathematik und Rechnen	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	49	47	47
Schreiben	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6
Zeichnen	3	2	2	3	2	2	4	2	2	4	2	2	24	16	16
Summe:	32	30	30	32	30	31	32	30	31	32	30	31	276	258	262

und 579 gymnasiale, 197 realgymnasiale und 411 reale höhere Schulen in Deutschland und zwar 499, bezw. 134 und 80 Vollanstalten. Seitdem ist das Realschulwesen erfreulicher Weise noch mehr zur Blüte gekommen. Allerdings ist so lange das Gymnasialmonopol doch noch praktisch vorhanden, als es noch 150 Städte in Preufsen gibt, die nur Gymnasien besitzen.

Schon Herbart hat einmal gesagt: »Bei umfassenden Verbesserungen des Schulwesens würde man eine grofse Vielförmigkeit derselben nicht blofs dulden, sondern beabsichtigen müssen. Denn Teilung der Arbeit ist in allen menschlichen Einrichtungen der Weg zum Bessern.« Dieses Wort gilt natürlich heute in noch weit höherem Grade. Den Bedürfnissen unserer reich entwickelten Kultur kann nur eine Mehrheit von Bildungswegen entsprechen. Durch den Geist, der das gesamte Schulwesen durchdringen mufs, wird sich dann eine höhere Einheitlichkeit erzielen lassen.

Literatur: Semler, Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen Handwerkschule usw. Halle 1705. — Leib, Von Verbesserung Land und Leuten. 1708. — Semler, Neu eröffnete mathematische und mechanische Realschule usw. Halle. 1709. — Gottfried Hoffmann, Kleine deutsche Schriften von der Erziehung der Jugend und vernünftigen Einrichtung des Schulwesens. Zittau. 1720. — Semler, Von königl. preufsischer Regierung des Herzogtums Magdeburg und von der berlinischen Societät der Wissenschaften approbierte und wieder eröffnete mathematische, mechanische und ökonomische Realschule bei der Stadt Halle. Halle 1739. — Grofs, Entwurf eines Seminarii œconomico-politici in den Leipziper Sammlungen von Wirtschaftlichen. Polizei-, Kameral- und Finanzsachen I. S. 338 ff. 1740. — Schöttgen, Unvorgreiflicher Vorschlag wegen Aufrichtung einer besonderen Klasse in öffentlichen Stadtschulen. 1742. — Joh. Jul. Heckers und J. F. Hähns Schriften, 1746 bis 1768. — Joh. Jak. Reinhard, Kurzer Entwurf einer Realschule. Vermischte Schriften, 2. Stück. 1760. — von Einem, Glückselige Schulen. Berlin 1761. — Joh. Gg. Wolf, Kurzgefafster Entwurf, wie in unserem Lande eine Real-Schule aufgerichtet werden könne, und was für herrliche Folgen man sich davon zu versprechen habe. 1760. — Harles, Gedanken von den Realschulen. Bremen 1766. — Resewitz, Erziehung des guten Bürgers zum Gebrauche des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. 1773. 2. Auflage 1776. — Gedicke, Über den Begriff einer Bürgerschule. 1773. — Die Kurfürstliche zum Schulwesen verordnete Kommission (Steigentesch), Entwurf, nach welchem die Trivial- und Realschulen in den Pfarreien der kurfürstl. Residenzstadt Mainz werden eingerichtet werden. Mainz 1773. — Snethlage, Über die Umschaffung sog. lateinischer Schulen in Realschulen. — Lachmann, Über die zweckmäfsige Einrichtung von Bürgerschulen. — Resewitz, Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung usw. auf dem Pädagogio zu Kloster Bergen. Magdeburg 1776. — Stuve, Über das Schulwesen. Züllichau 1783. — Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. Berlin und Stettin 1786. — Gotth. Sam. Steinbart, Schulverbesserungsvorschläge. Züllichau 1789. — Ders., Gedanken über die zweckmäfsigste Auswahl dessen, was man auf Schulen lehren sollte. Züllichau 1798. — A. J. Hecker, Kurzer Abrifs der Geschichte der K. Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung. Berlin 1797. — Wernheim, Aussichten, Wünsche und Hoffnungen zum Besten unserer Schulanstalten. Wunsiedel 1801. — A. J. Hecker, Etwas über die Entstehung der Realschule. Berlin 1801. — (Kunz) 25jährige Stiftungsfeier der Handlungsschule in Magdeburg. Magdeburg 1804. — Friedr. Gedicke, Über den Zweck der Bürgerschule. Berlin 1802. — C. G. Fischer, Über die zweckmäfsigste Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände mit besonderer Rücksicht auf Berlin. Berlin 1806. — Niethammer, Der Streit des Humanismus und Philanthropinismus. Jena 1808. — J. G. Dyk, Über Real- und Bürgerschulen. Leipzig 1808. — C. Chr. Schmieder, Über die Einrichtung höherer Bürgerschulen. Halle 1809. — Vangerow, Die Bildung der Jugend für Industrie. Hirschberg 1809. — Müller, Joh. G. v. Herder. Sophron, Schulreden. Tübingen 1810. — Suabedissen, Allgemeine Gedanken von dem Unterricht und der Disziplin in Bürgerschulen und Lyceen. Cassel 1812. — Ders., bezw. Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts, Baron v. Leist, Allgemeiner Lehrplan für das Lyceum und die Bürgerschule in Cassel. 1812. — Ders., Einladung zu den öffentlichen Prüfungen in dem Lyceum und der Bürgerschule in Cassel. 1813. — Generalkurator des öffentlichen Unterrichts Pauli, Lehrplan für die Bürger- und Realschule d. kath. Gemeinde zu Frankfurt a. M. 1812. — (Schmieder) Nachricht von der Entstehung und Einrichtung der Handwerkerschule. Cassel 1817. — Ders., Programme der Bürgerschule (mit Realklasse) zu Cassel 1816, 1817, 1818, 1819. — Schleiermacher, Über den christlichen Hausstand. — Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818. — Grolp, Über das Verhältnis der höheren allgemeinen Stadtschulen zu den Gymnasien. Progr. Danzig, St. Petri, 1819. — Diekmann, Wie sich die Idee einer höheren Bürgerschule gebildet usw. Königsberg 1819. — C. C. G. Zerrenner, Kurze Nachricht über das neuorganisierte Schulwesen in Magdeburg. 1820. — Joh. Falk, Von dem Einen, was unsern Gymnasien und Volksschulen not tut. Leipzig 1821. — A. G.

Spilleke, Von dem Wesen der höheren Bürgerschule. Progr. d. Realschule. Berlin 1822. — Ders., Gesammelte Schulschriften. Berlin 1825. — F. A. Gotthold, Ist es ratsam, die Real- und Bürgerschule mit dem Gymnasium zu vereinigen? Königsberg 1825. — A. L. J. Ohlert, Die Schule. Elementarschule, Bürgerschule und Gymnasium in ihrer höheren Einheit und notwendigen Trennung. Königsberg 1826. — Thiersch, Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Stuttgart und Tübingen 1826/27. — Klumpp, Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus usw. 2 Bde. 1829 u. 1830. — B. G. Kern, Über die Einrichtung der Bürgerschule. Berlin 1828. — W. Harnisch, Die deutsche Bürgerschule; eine Anweisung, wie für den gesamten Mittelstand zweckmäfsige Schulen zu begründen. Halle 1830. — Gedanken über höhere Bürgerschulen, nebst Wanderungen durch die Schulstuben des Volks und der Gymnasien in Hannover. Hamburg 1830. — Kortegarn, Versuch eines Organisationsplans der höheren Bürgerschule in kleinen Städten. Schwelm 1830. — A. R. J. König, Ansichten über den Uuterrichtsplan und die Einrichtung der höheren Bürgerschule in Nürnberg. Nürnberg 1831. — L. S. Jaspis, Winke und Vorschläge, die Einrichtung deutscher Volksschulen, besonders der sog. Bürgerschulen betreffend. Dresden 1831. — Fr. H. Ch. Schwarz, Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre inneren und äufseren Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwicklungsgange der Menschheit. Leipzig 1832. — Schwarz, Einige Winke zur Berichtigung der Ansicht über die Leistungen der Gymnasien. Ulm 1830. — Vorläufige Instruktion über die an den Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen. Berlin 1832. — Chr. Hch. Nagel, Über das Prinzip des Realismus. Festprogramm d. Realanstalt Ulm, 1831. — Haacke, Die Realschule ein Bedürfnis für unsere Zeit nebst einem Vorworte zu dessen Befriedigung. Stendal 1832. — W. Braubach, Das Recht der Zeit und die Pflicht des Staates in Bezug auf die wichtigsten Reformen in der inneren Organisation der Schule. — H. G. Nägeli, Umrifs der Erziehungsaufgabe für das gesamte Volksschul-, Industrieschul- und Gymnasialwesen. Zürich 1832. — Lobe, Betrachtungen über den Wert und Zweck der Schulen und deren heutige volkstümlichere Gestaltung. Progr. Lyceum Cassel 1832. — Vogel, Erste Nachricht über die beabsichtigte Organisation des Bürger-Schulwesens der Stadt Leipzig. Bürgerschule Leipzig 1833. — A. L. J. Ohlert, Die höh. Bürgerschule. Königsberg 1833. — K. F. Bergmann, Gymnasium und Bürgerschule in ihrem Verhältnis zueinander und ihrer dadurch bedingten Einrichtung. Görlitz 1833. — H. Gräfe, Über Schulreformen mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Sachsen. Leipzig 1834. — Vogel, Kurze Verständigung über die Einrichtung einer höheren Bürger- oder Realschule für Knaben usw. nach den Bedürfnissen der Stadt Leipzig. Leipzig 1834. — Wägner, Einige Worte über höhere Volksbildung. Metz 1834. — Snell, Über Zweck und Einrichtung eines Realgymnasiums. Dresden 1834. — K. W. Wiecke, Die höhere Bürgerschule. Halle 1834. — J. S. Orban, Andeutung einiger das Gedeihen höherer Bürgerschulen aufhaltenden Hindernisse. Frankfurt a. O. 1834. — H. J. B. Burchardt, Beiträge zu einer vergleichenden Darstellung d. Lehr- und Erziehungsanstalten in der Provinz Sachsen. Magdeburg 1834. — Kröger, Reise durch Sachsen nach Böhmen u. Österreich. 2 Teile. — Joh. Hch. v. Wessenberg, Über die Bildung der gewerbetreibenden Volksklassen bes. in Baden. Konstanz 1833. — W. Körte, Frd. Aug. Wolfs Ideen über Erziehung. Schule und Universität. Quedlinburg 1835. — Reform der Mittelschulen. Wünsche eines Badeners, den Entwurf der Verordnung über die Gelehrtenschulen betreffend. Heidelberg 1835. — Blume, Über Verbindung einer höh. Realschule mit den Gymnasien Potsdams. Potsdam 1835. — Schleiermacher, Entwurf eines Lehrplans für Gymnasien und Realschulen. Darmstadt 1835. — Neigebaur, Die preufsischen Gymnasien und höh. Bürgerschulen. Berlin, Posen u. Bromberg 1835. — Nachricht über die höh. Realschule, welche den 4. Mai 1835 im Waisenhause zu Halle eröffnet werden soll. Halle 1835. — C. Ch. Tadey, Die höh. Bürgerschule mit besonderer Berücksichtigung der Herzogtümer Schleswig-Holstein. Schleswig 1836. — Deinhardt, Über den Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837. — Ammermüller, Die Real- und Gewerbeschulen. Stuttgart 1837. — Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836. — Tadey, Verhandlungen der Provinzial-Stände-Versammlungen . . . die Errichtung höherer Bürgerschulen betreffend, 1837. — Ders., Zur Beseitigung eines Mifsverständnisses. In Zehlickes Schulblatt für die Herzogtümer Mecklenburg. Parchim 1837. — Klumpp, Über die Errichtung von Realschulen. Stuttgart 1836. — Hoschke, Die höhere Bürgerschule. Leipzig 1838. — Chr. Hch. Nagel, Über das wahre Ziel der materiellen Richtung unserer Zeit. Im Korrespondenzblatt für Lehrer Württembergs. 1837. — Ders., Über die Erweiterung der Realanstalt. Ulm 1837. — A. Tellkampf, Über den höheren Schulunterricht für Nichtstudierende. In Brzoskas Central-Bibliothek der Pädagogik. 1839. — Ders., Unterrichtsplan d. höh. Bürgerschule. Ebenda 1839. — Kletke, Zweck der höheren Bürgerschule. Einladungsschrift der höh. Bürgerschule. Breslau 1838. — Thiersch, Über den gegenwärtigen Zustand des öffentl. Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland. Stuttgart u. Tübingen 1838. — Vogel, Über die Idee und die Einrichtung einer höh. Bürger- und Realschule. 2. Aufl. Leipzig 1839. — Günther, Die Realschulen und der Materialismus. Halle 1839. — Axt, Das Gymnasium und die Realschule. Darmstadt 1840. — C. Mager, Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart 1840. — Ders., Die modernen Huma-

sstudien. 1. Heft. Stuttgart 1840. 2. Heft. h 1843. 3. Heft. Ebenda 1846. — Chr. Nagel, Die Idee der Realschule nach ihrer etischen Begründung und praktischen Ausng. Ulm 1840. — A. Tellkampf, Beiträge en Verhandlungen über die Erweiterung höh. Schulunterrichts. In der Allg. Schulng 1841. — Vogel, Bericht über die höh. er- und Realschulen (Écoles primaires ieures) in Frankreich unter dem Ministe- Cousins. Aus offiziellen Mitteilungen. da 1841. — Chr. Weiſs, Gymnasien und schulen in ihren gegenseitigen Verhältn. Leipzig 1841. — Petzold, Welches sind harakteristischen Merkmale der Real- und ren Bürgerschule? Progr. Neiſse 1840. — ann, Einheit des Unterrichts in Realschulen. r. Halle 1844. — Kalisch, Dem An- en Spillekes, des Schulmanns, Progr. önigl. Realschule zu Berlin, 1842. — L. e, Aug. G. Spilleke nach seinem Leben seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. H. Schulz, Die Königliche Realschule zu n. Eine histor. Skizze. In Diesterwegs ı. Blättern. 1842. — (Kühner), Das Realwesen in Charakteristiken. Darmstadt 1843. öhler, Über die höhere Bürgerschule. Progr. 1843. — Strümpell, Die Pädagogik des sophen Kant, Fichte und Herbart. Brauneig 1843. — Ordnung f. d. Realschulen zu ingen und Saalfeld. Meiningen 1842. — iräfe, Programm zur Eröffnung der Real- Bürgerschule zu Cassel, 1843. — Ders., ramme von 1844 u. 1845. — Fr. A. Körner, Wesen der Realschule. Sondershausen — Chr. Hch. Nagel, Reiseerfahrungen den gegenwärtigen Zustand des Realschulns in Deutschland. Ulm 1844. — Rümelin, Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrten- e. 1845. — Nagel, Erster Jahresbericht die Realanstalt in Ulm. 1845. — Beeger, Idee des Realgymnasiums. Leipzig 1845. tein, Über die Stellung der lateinischen che in den Unterrichts-Organismus der schule. Progr. höh. Bürgerschule Breslau — Schacht, Die Realbildung und das e Zeitalter, eine Festrede. Darmstadt 1845. ager, Einrichtung und Unterrichtsplan eines ergymnasiums. Konstanz 1845. — Ders., ramme des Realgymnasiums. Eisenach bis 52. — Rossel, Die beiden Bildungs- unserer Zeit. Pädagogium in Dillenburg — Hehl, Die Reorganisation der höh. erbeschule in Cassel. Beitrag z. pr. Päda- 1849. — Ranke, Einladungsschrift zur kularfeier d. Kgl. Realschule. Berlin 1847. chubert, Das höhere Bürgerschulwesen. g 1848. — Hahn, Die Bürgerschule nach jetzigen Bedürfnis und im Verhältnis Real- und reinen Gymnasium betrachtet. swald 1848. — C. G. Scheibert, Das Wesen die Stellung der höh. Bürgerschule. Berlin — Platz, Schleiermachers pädagogische ften. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne r & Mann), 1849. (2. Aufl. 1876.) — ch, Über die geschichtliche Bedeutung der chule. Festschrift d. K. Realschule Berlin, 1847. — Mushacke, Die preuſs. Real- und höh. Bürgerschulen. Samml. aller Gesetze u. Ver. Berlin 1851. — Fr. Körner, Die Bedeutung der Realschulen für das moderne Kulturleben. Leipzig 1851. — Schultheiſs, Geschichte der Schulen in Nürnberg. 1. Heft. Nürnberg 1853. — L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preuſs. Staats. 2 Bde. Berlin 1855. — Kühner, Die Realschule im Dienste lokaler Bildungsbedürfnisse. Frankfurt 1852. — Dörpfeld, Der Mittelstand und die Mittelschule. Barmen 1853. — Siedler, Das klassische Altertum in den Realschulen, eine Aufgabe des deutschen Unterrichts. Realschule Fraustadt 1854. — Deinhardt, Der Begriff der Bildung mit bes. Rücksicht auf die höh. Schulbildung der Gegenwart. Bromberg 1855. — Kletke, Zur Beurteilung u. Würdigung des deutschen Realschulwesens. Breslau 1857. — Lielske, Blicke auf die Entwicklung d. deutschen Realschulwesens. Annenrealschule Dresden 1857. — — Langbein, Die höheren Bürgerschulen u. die höh. bürgerlichen Stände. In Pädagog. Revue, 1857. — Schulz, Geschichte der königl. Real- und Elisabethschule zu Berlin. 1857. — Tiemann, Über Realklassen. Gymnasium Osnabrück 1858. — Tagmann, Zur Realschulfrage usw. Progr. Tilsit, 1859. — Unterrichts- u. Prüfungs-Ordnung d. Realschulen u. höhere Bürgerschulen. Berlin 1859. — Langbein, Magers Leben. Stettin 1859. — L. Kühnast, Parallele zwischen Gymnasien u. Realschulen. Rastenburg 1860. — Regulativ f. d. Realschulen v. 2. Juli 1860. Dresden 1860. — K. A. J. Lattmann, Über die Frage der Konzentration in den allg. Schulen. Göttingen 1860. — Die Geschichte der Dorotheenst. Realschule während der ersten 25 Jahre ihres Bestehens. Progr. Berlin. 1861. — Tellkampf, Höhere Bürgerschule in Hannover. 1860. — Gruszszynski, Über den Organismus der Realschulen. Realschule Posen 1861. — Rotter, Über Realschulen. Wien 1862. — Nasemann, A. H. Francke u. d. Unterricht in Realgegenständen. Progr. d. Realschule zu Halle, 1863. — Direktorium der Franckeschen Stiftungen, Die Stiftungen A. H. Franckes in Halle. 1863. — Heinen, Einladungsschrift zur Feier d. 25jähr. Bestehens d. Realschule. Düsseldorf 1863. — Sechs Artikel wider die Unterrichts- u. Prüfungsordnung der Realschule. Danzig 1860. — Kern, Die Konzentration d. Unterrichts u. d. Realschulen. Progr. d. Realschule. Mülheim a. Ruhr 1863. — Kieſs, Das Realschulwesen nach seiner Bedeutung u. Entwicklung. Stuttgart 1863. — Harms, Realschulwesen des Groſsherzogtums Oldenburg. Progr. d. sog. Bürgerschule zu Oldenburg, 1864. — Chum, Die Real- oder höh. Bürgerschule und die Volkswirtschaft. Progr. Wiesbaden, 1863. — Köttgen, Die berechtigte höh. Bürgerschule. Schwelm 1862. — Heinen, Die städt. Realschule I. O. nebst Geschichtlichem aus d. Entwicklung d. Realschulwesens überhaupt. Einladungsschr. Düsseldorf, 1863. — Classen, Die ehem. Handelsakademie des Prof. Büsch usw. Hamburg 1865. — Das Schulwesen d. preuſs. Staats. In Nationalzeitung Berlin, 1866. — Seyffarth, Die Stadtschulen.

Berlin 1867. — Dillmann, Realgymnasium. In Schmids Encyklopädie. VI. Bd., 1867. 2. Aufl. 1885. — Kramer, Realschulen. Ebenda 1867. 2. Aufl. von L. Wiese. 1883. — Vorwort (über Joh. J. Hecker) Progr. kgl. Realschule. Berlin 1868. — Verein deutscher Ingenieure, Prinzipien d. Organisation polytechnischer Schulen. Ebenda 1866. — Schauenburg, Über die Bildungsmittel d. oberen Realschulklassen. Jahresb. d. R. I. O. zu Crefeld, 1868. — Becker, Betrachtungen über die Organisation und die staatliche Stellung der Realschulen des Grofsherzogtums Hessen. Realschule Alzey, 1868. — Holzapfel, Wesen und Aufgabe der heutigen Realschulen. Magdeburg 1869. — Wich. Lange, Die Schule im Lichte des erziehlichen Prinzips. Berlin 1869. — Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preufsen. 1817 bis 1863. Ebenda 1869. — Ranke, 1. Gründung der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin; 2. Säkularfeier des Todes Joh. Jul. Heckers. Progr. Friedr.-Wilh.-Gymnasium Berlin, 1868. — Bellinger, Zur Geschichte des realistischen Schulwesens in dem vormaligen Herzogtum Nassau vom Jahre 1817—1861. Jahresb. Realg. Wiesbaden 1869. — Zur Schulreform in Bayern. Nürnberg 1869. — Hofmann, Über die Einrichtung öffentl. Mittelschulen in Berlin. Bericht a. d. Magistrat. Berlin 1869. — Evers, Entwicklung u. Bedeutung d. Realschule. Jahresb. d. R. I. O. zu Crefeld, 1869. — C. Reimer, Zur Reformfrage in Bezug auf den Unterrichtsorganismus der Realschule. Im Pädagog. Archiv. 1869. — Kern, Zur Realschulfrage. Jahresb. Luisenst. Gewerbeschule Berlin 1869. — Der preufsische Unterrichtsgesetzentwurf. Gutachten. Leipzig 1870. — Akadem. Gutachten über die Zulassung von Realschul-Abiturienten zu Fakultäts-Studien. Berlin 1870. — Loth, Die Realschulfrage, eine Beleuchtung der akadem. Gutachten. Leipzig 1870. — Streiflichter auf die akadem. Gutachten. Berlin 1870. — Fr. Kreifsig, Ein Wort zur Realschulfrage. Progr. d. Realschule I. O. zu Cassel, 1870. — Balzer, Die Realschule. Elberfeld 1870. — Schultz v. Schultzenstein, Der Zustand der Wissenschaften auf Universitäten mit Beziehung auf die Zulassung der Realschul-Abiturienten. Berlin 1870. — Bratuscheck, Der Unterricht in der französischen Grammatik an der Realschule. Versuch zur Lösung der Realschulfrage. Progr. d. Fr. Werd. Gewerbeschule zu Berlin. 1870. — Die Notwendigheit der Entfernung des Unterrichts im Lateinischen aus d. Lehrplan der Real- u. höh. Bürgerschule. Neuwied 1870. — Entwurf einer Ordnung d. gelehrten Mittelschule in Bayern. München 1870. — Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1871. — Richter, Reiseeindrücke. Mannheim 1872. — Schacht, Über das Wesen und die Aufgabe der Realschulen I. O. Progr. d. R. I. O. zu Elberfeld, 1871. — Jäger, Gymnasium und Realschule I. O. Mainz 1871. — Cramer, In Sachen der Realschule I. O. Leipzig 1871. — Heiner, Die Stellung des Sprachunterrichts an der Realschule II. O. Stettin 1871. — Meibauer, Die Hebung des Beamtenstandes und die Realschulen. Berlin 1871. — Kafsner, Die deutsche Realschule vom Standpunkte der nationalen Staatsidee. Progr. d. höh. Bürgerschule zu Neustadt-Eberswalde, 1871. — Neubauer, Gymnasium und Realschule. Langensalza 1871. — Hilgers, Kritik einiger die Realschulen betr. Petitionen. Progr. d. höh. Bürgerschule zu Saarlouis, 1871. — Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig 1871. — Stammer, Über Realschulen. In Jahrb. f. Phil. u. Pädag. Ebenda 1871. — Schauenburg, Bemerkungen zu den Verordnungen über die Gewerbeschulen vom 21. März 1871. Essen 1871. — Ludwig, Die städtische Realschule im Verhältnis zu den übrigen städt. Unterrichtsanstalten. Strafsburg 1872. — Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule. 2 Teile. Berlin 1872. — Wich. Lange, Stand der Realschulfrage. In Rhein. Blätter, 1872. — Loth, Die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den Fakultätsstudien. Köln 1872. — Fr. Kreyfsig, Realismus und Realschulwesen. Berlin 1872. — Heiner, Beiträge zur Geschichte des Realismus in der neueren Pädagogik. Progr. d. Realschule in Essen, 1872. — Rothenbücher, Die Realschule als allg. menschl. Bildungsanstalt. Berlin 1872. — E. v. Hartmann, Die Realschulfrage. In der Zeitschr. »Die Gegenwart«. 1872. — Schmeding, Realschule und Gymnasium. Stettin 1872. — Geist, Der moderne Realismus und die Realschule. Progr. d. Realsch. zu Halle, 1872. — Steinkraufs, Über Schulspez. Realschul-Fragen. Progr. der Realschule zu Perleberg, 1872. — Konitzer, Über Wert und Stellung des Lateinischen in der Realschule. Progr. d. Realschule zu Elberfeld. 1872. — Ostendorf, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf 1872. — J. Bona Meyer, Die Realschulfrage und die Universitäten. Im neuen Reich, 1872. — Klofs, Deutschlands Schulwesen bis zur Zeit der Realschule, Grundlegung u. Entwicklung d. letzteren. Progr. d. höh. Bürgerschule zu Bernburg, 1872. — M. Marquard, Über nationale Erziehung. Leipzig 1872. — Kocks, Wünsche in betreff des für den preufsischen Staat zu erwartenden Schulgesetzes. Köln 1872. — Schmelzer, Fromme Wünsche, ein Beitrag zur Schulfrage. Prenzlau 1872. — Laas, Der deutsche Unterricht auf höh. Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch. Berlin 1872. — Die Bildungsfrage gegenüber der höh. Schule. Berlin 1872. — Schurig, Die deutsche Bürgerschule nach ihrem Wesen und Werden. Gotha 1872. — Die Zulassung d. Abiturienten d. Realschulen I. O. zu den Fakultäts-Studien. Köln 1872. — Wiecke, Betrachtungen über die neueren Gewerbeschulen im allgemeinen usw. K. h. Gewerbeschule Kassel, 1872. — Dillmann, Die Idee der Realgymnasien und ihre Verwirklichung in dem Stuttgarter Realgymnasium. Stuttgart 1872. — Friedländer, Die gesetzliche Regelung des Rechts zum einjährig-freiwilligen Militärdienst. Berlin 1874. — Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen 1873.

— Lothar Meyer, Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungsanstalten. Breslau 1873. — Paur, Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien. Bericht an das Abgeordneten-Haus. Köln 1873. — Krumme, Die eigentliche höh. Bürgerschule. Barmen 1873. — Richter, J. W., Die Vergangenheit und die Zukunft der deutschen Realschule, 1873. — Protokolle des Realschultages in Gera, 1873. — Paldamus, Einige Bemerkungen zur Schulorganisationsfrage, insbesondere zum Schulwesen gröfserer Städte. Frankfurt a. M. H. Bürgersch. 1873. — Espe, Die allgemeine Bildung und die Schulen der allgemeinen Bildung. H. Bürgersch. Münden i. H. 1873. — Schödler, Der Lateinzwang in der Realschule. Braunschweig 1873. — Die Realschulen und das Universitätsstudium. In Allg. Augsburger Zeitung, 1873. — Kleiber, Wie läfst sich der Lehrplan der Realschule vereinfachen? Progr. d. Doretheenst. Realsch. zu Berlin, 1873. — Siedler, Zur Konzentration des Unterrichts auf Realschulen. Progr. d. Realsch. zu Fraustadt. 1873. — Kromayer, Die Realschulfrage. Progr. d. Lyceums zu Metz, 1873. — Göbel, Ob die Realschulen zur Universität entlassen sollen. Jahrb. für Philol. u. Päd. Leipzig, 1873. — Pautz, Ein Blick auf die Entwicklung des höh. Schulwesens, insbes. des preufsischen Realschulwesens. Progr. d. höh. Bürgerschule zu Itzehoe, 1874. — Schacht, Die Reform der Realschule. Progr. d. Realsch. zu Elberfeld, 1874. — Ostendorf, Das höhere Schulwesen unseres Staates. Düsseldorf 1873. — Ders., Mit welcher Sprache beginnt zweckmäfsigerweise der fremdsprachl. Unterricht? Düsseldorf 1873. — Videant consules! Zur Orientierung über Fragen des höh. Bildungswesens. Görlitz 1874. — Noirée, Pädagogisches Skizzenbuch. Leipzig 1874. — Knape, Die Realschule II. O. Progr. d. Realschule II. O. zu Ratibor. 1875. — Hülsen, Leibniz als Pädagoge und seine Ansichten über Pädagogik. Progr. d. Gymnas. Charlottenburg, 1874. — Gallenkamp, Die Friedr.-Werd.-Gewerbeschule in Berlin nach ihrer prinzipiellen Stellung und ihrer geschichtlichen Entwicklung. Festschrift Berlin, 1874. — Ostendorf, Die Konferenz zur Beratung über d. höh. Schulwesen des preufs. Staats. Düsseldorf 1874. — Ders., Unser höheres Schulwesen gegenüber dem nationalen Interesse. Düsseldorf 1874. — Protokolle der im Oktober 1873 im Königlichen preufs. Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen aus d. höh. Schulwesen abgehaltenen Konferenz. Berlin 1874. — Gallenkamp, Die Reform der höheren Lehranstalten, besonders der Realgymnasien. Berlin 1875. — Darpe, Die Realien in den alten Klassikern. Münster 1874. — Mann, Ein Votum betr. der Reorganisation unserer Gewerbeschulen. Würzburg 1875. — Realunterricht in Preufsen u. Bayern. Zur Lösung der bayrischen Gewerbeschulfrage. München 1875. — Bonitz, Die gegenwärtigen Reformfragen in unseren höheren Schulwesen. In den preufsischen Jahrbüchern. Band 35. 1875. — Ranke, A. H. Francke. Erlangen 1875. — Willmann, Herbarts Pädagogische Schriften. Band II. Leipzig 1875. — Laas, Gymnasium und Realschule. In Deutsche Zeit- und Streitfragen. Berlin 1875. — Stein, Die Realschule, einige Gedanken über die Mittelschule usw. Progr. Realsch. Giefsen, 1876. — Nagel, Konzentration d. Unterrichts i. d. Realschule. Schmids Encyklopädie, 1. Bd., 2. Aufl. 1876. — Ludwig, Die städtische Realschule in ihrem Verhältnisse zu den übrigen städtischen Unterrichtsanstalten. Jahresb. Realschule Strafsburg, 1876. — Seeger, Neue Mitteilungen über den Stand der Realschulfrage. Realsch. Güstrow 1876. — Bärwald, Zur Orientierung über einige Schulfragen (Bedeutung d. R. II. O.) Progr. d. R. d. israel. Gemeinde Frankfurt a. M., 1877. — Die Realschule zu Duisburg nach ihrer Entstehung und Entwicklung. Progr. Kgl. Gymnas. u. Realsch. I. O. Duisburg 1875. — Goldschmidt, Zur Geschichte des Friedrichs-Gymnasiums. Jahresb. Berlin, 1875. — Geschichte der Königstädtischen Realschule. Progr. Berlin, 1877. — Zur Geschichte der Dorotheenst. Realschule. Progr. Berlin, 1874. — Schacht, Über die Gleichberechtigung der Realschule I. O. mit d. Gymnasium. Berlin 1878. — Krumme, Über höhere Schulen ohne Latein. Jahresb. Realschule zu Braunschweig, 1878. — Muth, Die Entwicklung der Realschulfrage durch C. Mager. Progr. Plauen, 1878. — Raschig, Beitrag zur Charakteristik einer Mittelschule. Realschule Schneeberg, 1878. — Schmeding, Realschule und Gymnasium. Düsseldorf 1878. — Schwalbe, Über die Zulassuug des R.-Abit. z. Studium d. Medizin. Berlin 1878. — Über Vorbildung des Arztes. Stettin 1878. — Steinbart, Unsere Abiturienten. Berlin 1878. — Kreyssig, Zur Reform unseres höheren Schulwesens in der »Deutschen Rundschau«. Heft 12. 1878. — Hueter, Sollen R.-Abt. zum medizin. Studium zugelassen werden? Greifswald 1879. — Beneke, Votum gegen die Zulassung d. Abit. v. R. I. O. zum Studium d. Medizin. Marburg 1879. — Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. Berlin 1879. 3. Aufl. 1889. — Viehoff, Die lateinlosen höheren Bürgerschulen. Progr. höh. Bürgerschule Düsseldorf, 1879. — Vollhering, Über Zweck und Wesen der sächsischen Realschule II. O. Progr. Realsch. Bautzen, 1879. — Berbig, Die »vollberechtigte« und die »zu Entlassungsprüfungen berechtigte« höhere Bürgerschule. Crossen. H. Bürgersch. 1880. — Seeger, Mitteilungen über den Stand der Realschulfrage. Realsch. Güstrow, 1880. — Steinbart, Unsere Abit., Fortsetzung. Duisburg. 1881. — Schwalbe, Die Realschulfrage. Berlin 1881. — Schmeding, Die Frage der formalen Bildung. Duisburg 1882. — Reisacker, Gymnasium und Realschule. Berlin 1882. — Wiese, Die höh. Schulen vor dem Abgeordnetenhaus. Stettin 1881. — Keller, Die Entstehung ... der ... Realschule. Festschr. I. O. Trier, 1882. — Wislicenus, Die Abiturienten d. Realg. u. Realsch. I. O. als Studierende an den Universitäten. Würzburg 1881. — Zöller, Die neuesten Schulbestrebungen in Elsafs-

Lothringen. Colmar 1883. — Realschulen in Bayern und ihre Gegner. München 1883. — Stundenpläne für Gymnasien und Realgymnasien in den bedeutendsten Staaten Deutschlands. Heidelberg 1883. — Zupitza, Mein Votum in der Realschulfrage. Zeitschr. f. d. Gymnasial-Wesen, 1882. — Lindemann, Herder u. d. Realschule unserer Zeit. Jahresb. Realschule II. O. Löbau i. S. 1881. — Krumme, Rückblick auf die Verhandlungen über die Vermehrung der Berechtigungen der Realschulen. Stettin 1882. — Fick, Über die Vorbereitung zum Studium der Medizin. Berlin 1883. — Lehrpläne für die höheren Schulen usw. vom 31. März 1882. Berlin 1882. — Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höh. Schulen usw. vom 27. Mai 1882. Berlin 1882. — Joh. Müller, Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Progr. Fried.-Gymnas. Berlin, 1883. — Le Viseur, Leibniz' Beziehungen zur Pädagogik. Progr. Leibniz-G. Berlin 1882. — Ernst, Kampf und und Vorurteile gegen die höh. Gewerbeschule usw. Berlin 1881. — Dillmann, Das Realgymnasium. 2. Aufl. Stuttgart 1884. — Gerlach, D. Dessauer Philanthropin in seiner Bedeutung für die Reformbestrebungen der Gegenwart. Dessau 1884. — Israel, Die pädag. Bestrebungen Erhard Weigels. Zschopau 1884. — Danker, Das Realgymn. und d. Studium der neueren Sprachen. Cassel 1884. — Seeger, Realgymn. od. Oberrealsch. Wismar 1884. — Wiese, Pädagog. Ideale und Proteste. Berlin 1884. — Schönborn, Das höh. Unterrichtswesen in der Gegenwart. Deutsche Zeit- und Streitfragen. Berlin 1885. — Die Mittelschule u. das praktische Leben. Schriften des Liberalen Schulvereins für Rheinland-Westfalen. Nr. 11. Bonn 1885. — Bericht dieses Vereins über die 10. General-Versammlung 1885. — Keferstein, Schleiermacher als Pädagog. Jena 1887. — Schmeding, Klassische Bildung i. d. Gegenwart. Berlin 1885. — Instruktionen f. d. Unterricht an den Realschulen Österreichs. Wien 1885. — Friedr. Koldewey, Verfassung der Realschule i. Hochfürstl. Grofsen Waisenhause zu Braunschweig, 1754. Progr. Realg. Braunschweig, 1886. — Ziel, Joh. Raues Schulenverbesserung. Progr. Gymnas. Dresden-Neustadt, 1886. — Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrich des Grofsen. Berlin 1886. — Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin 1886. — Holzmüller, Errichtet lateinlose Schulen! Hamburg 1886. — (Ide) Denkschrift betr. d. Verhältnisse der Lehrer an den unvollständigen höh. Lehranstalten. Cassel 1886. — Mach, Der relative Bildungswert der philologischen u. mathematischen Unterrichtsfächer. Leipzig 1886. — Langhoff, Beitrag zur Klärung des Urteils über die höheren Schulen in Preufsen und Deutschland und ihre Berechtigungen. Jahresb. O. Realsch. zu Potsdam 1886. — Koldewey, Gesch. d. Realg. zu Braunschweig. I. Abt. Progr. 1885. — Fofs, Gründung und Wachstum der Schule. Festschr. Luisenstädt. Realg. Berlin, 1886. — Schwalbe, Das 50jähr. Bestehen des Dorotheenstädt. Realg. zu Berlin. Progr. d. Doroth. Realg. Berlin, 1887. — Buchenau, Die höh. deutschen Knabenschulen. Progr. Bremen, 1886. — Otte, Die höh. Einheitsschule usw. Progr. Realg. Potsdam, 1886. — Schulkommission des Vereins Deutscher Ingenieure. Zur Frage d. . . . Schulunterrichts. Berlin 1886. — (Siehe auch Jahrg. 1867, 1868 u. 1876 d. Zeitschr.) — Tücking, Geschichte des Gymnasiums zu Neufs usw. Neufs, 1888. — Tritscheler, Die Realschule in Karlsruhe von 1863—1888. Karlsruhe 1888. — Wittenhaus, Welche Vorteile gewährt der Besuch der obersten Klasse der Realschule? Progr. Rhaydt, 1888. — Matthias, Die Bedeutung d. höh. Bürgerschule f. unsere Volksbildung und für unser höh. Schulwesen. In Soziale Zeitfragen. N. F. Minden i. W. 1888. — Knape, Stellung und Bedeutung des Realprogymnasiums. Progr. Ratibor, 1888. — Eberhardt, K. W. Magers Deutsche Bürgerschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. — Sander, Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. Breslau 1889. — Jäger, Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889. — G. Richter, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Schriften des deutschen Einheitsschul vereins. Heft 5. Hannover 1889. — Varren trapp, Joh. Schulze u. d. höh. preufs. Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889. — Fröhlich, Die Mittelschule im organ. Anschlusse an die Volksschule usw. Dresden 1888. — Pietzker u. Treutlein, Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine Ursachen u. etwaigen Heilmittel. Braunschweig 1889. — Cauer, Suum cuique. — Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höh. Schulen. Berlin 1888. — Uhlig, Die Heidelberger Erklärung in betreff der humanistischen Gymnasien Deutschlands. Heidelberg 1888. — Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. — Steinel, Der Wismayersche Lehrplan. Beispiel einer wirklich ins Leben getretenen staatlichen allg. Mittelschule. Würzburg 1888. — Zehme, Die Erlebnisse der Gewerbeschule zu Barmen in den Jahren 1863 bis 1888. Festschr. 1888. — Stengel, Welche zweite höhere Schule braucht Marburg neben dem Gymnasium? Marburg 1889. — Viereck, Zur Lage der höheren Bürgerschule. Im Päd. Archiv 1889. — Winckelmann, Das K. bayer. Realg. in Augsburg 1864—1889. Progr. Realg. Augsburg, 1889. — Bandow, Zur Geschichte d. Luisenstädt. Oberrealschule. Jahresb. Berlin, 1890. — Krüger, Die lateinlose höh. Bürgerschule. Cöthen 1889. — Krumme, Das höhere Schulwesen im Auslande. Braunschweig 1890. — Schmeding, Die Bedenken des Herrn Ministers v. Gofsler gegen die Aufhebung des Gymnasial-Monopols. Ebenda 1890. — Wehrhahn, Die höh. Bürgerschule und ihre Bedeutung für die zu erstrebende Reform des höh. Schulwesens. Hannover-Linden 1890. — Viereck, Die höhere Bürgerschule, ihr Wesen und ihre gegenwärtige Lage. Pädagog. Archiv 1891. —

ing. Ein Gang durch die Geschichte der gogik von Montaigne bis Rousseau. Progr. enanstalt Erlangen, 1890. — Uhlig, Die lenpläne der Gymnasien, Realgymnasien ateinlosen Realschulen. Ebenda 1891. — n, Philanthropin. Leipzig 1891. — Lehr- und Lehraufgaben für die höh. Schulen. 1891. — Ordnung der Reifeprüfungen n höh. Schulen. Ebenda 1891. — Hagen, -pragmat. Entwicklung des realistischen wesens in Nürnberg usw. Jahresb. d. elsschule Nürnberg. 1891. — Holzmüller, ilose höhere Schulen und gewerblichen chulen. Hamburg 1890. — Hintzmann, n und Aufgabe der höheren Bürger- e. Jahresb. H. Bürgerschule Magdeburg, — Verhandlungen über Fragen des höh. richts. Berlin, 4. bis 17. Dez. 1890. Berlin — Ziegler, Die Fragen der Schulreform. art 1891. — Virchow, Lernen und Forschen. 1892. — Wandlungen in unserem höh. wesen. In den Grenzboten 1892. — ensfeier, Drei Schulkategorien. Ein Bei- zur zeitgemäfsen Organisation und gesetz- Regelung des preufs. mittleren Schul- s in Rücksicht auf die geschichtl. Ent- ing desselben. Berlin 1892. — Reinhardt, Jmgestaltung des höheren Schulwesens. furt a. M. 1892. — Rethwisch, Deutsch- höheres Schulwesen im 19. Jahrh. Berlin — Paulsen, Über die gegenwärtige Lage öh. Schulwesens in Preufsen. Ebenda — Münch, Soll und Haben der höheren en. In: Neue pädag. Beiträge. Berlin — Knabe, Übersicht über die Entwick- des Realschulwesens in der Prov. Hessen- u. Cassel 1893. — Die Lehrpläne und ngsordnungen für d. höh. Schulen in sen vom Jahre 1891. Neuwied 1892. — e, Vorgeschichte und Entwicklung der ealschule zu Cassel (1812—1893). Cassel — Baumann, Volksschulen, höh. Schulen Jniversitäten. Göttingen 1893. — Rein, nde der Schulreform? Langensalza, Herm. & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — fing, Rückblick auf das 25jähr. Bestehen alprog. usw. Festschr. Marburg, 1892. — ner, Rede zur Feier des 50jähr. Bestehens chule. Jahresb. Realg. Annaberg, 1893. ltermayer, Gesch. d. Studienwesens in ausen usw. Progr. Gymnas. Burghausen, — O. Simon, Die K. Realsch. und die rzeugnisse. Jahresb. K. Realg. Berlin, — Jäger, Pro domo. Reden und Aufsätze. 1894. — Franke, Das preufs. höhere richtswesen. Köln (1894). — Stechele, Beiträge zur Gesch. d. Schule. Progr. Eisenach, 1893. — Thomaschky, Zur ge- tlichen Entwicklung des Realschulwesens. b. d. 5. Realschule Berlin, 1894. — Ziegler, endigkeit und Berechtigung des Real- siums. Stuttgart 1894. — Scholtze, nismus und Realismus im höh. Schul- Sachsens 1831—1851. Progr. Realschule i. V., 1894. — Knabe, Lehrpläne von r- und Realschulen der Provinz Hessen- u aus d. Zeit d. franz. Fremdherrschaft. Mitteil. d. Gesellsch. f. d. Erziehungs- u. Schulgeschichte. IV. Berlin 1894. — Zange, Gesch. des Erfurter Realg. Festschrift Erfurt, 1894. — Ad. Wernicke, Gesch. d. K. Oberrealschule u. techn. Fachschule. Gleiwitz 1893. — Viereck, Wilhelm Krumme. Ein Lebensbild. Jahresb. Oberrealsch. Braunschweig, 1895. — Kuntzemüller, Die Lösung der Schulfrage, den nationalen, sozialen, wirtschaftl. und pädag. Forderungen entsprechend. Dessau-Leipzig 1895. — Wundtke, Die Schule der Zukunft. Zur Kritik und Neubildung unserer Schulorganisation. Berlin 1895. — Lorenz u. Harnisch, Über Zweck u. Wesen der Realschule. Jahresb. Realschule Quedlinburg 1895. — Knabe, Französische Einflüsse auf das deutsche Realschulwesen. Progr. Oberrealsch. Cassel, 1895. — Hochhuth, Kurze Gesch. d. K. Realg. Festschr. Wiesbaden, 1895. — Becker, Das K. Dom-Gymnas. u. Realg. zu Kolberg in seinen ersten 50 Jahren. Festschr., 1895. — Stutzer, Kurze Geschichte der Anstalt. Festschr. Realg. zu Halberstadt, 1896. — Knabe, H. Gräfe, der erste Leiter der jetzigen Oberrealschule. Jahresb. Cassel, 1896. — Paul, Entwicklung und Aufgabe des lateinlosen höh. Schulwesens, vornehml. in Hamburg. Realsch. Eimsbüttel, 1896. — Wernicke, Die Oberrealschule vom Jahre 1892. Jahresb. Oberrealsch. Braunschweig, 1895. — Ohlert, Die deutsche höhere Schule. Hannover 1896. — Wernicke, Kultur und Schule. Osterwieck a. H. 1896. — Krimmel, Beiträge zur Beurteilung der hohen Karlsruhe zu Stuttgart. Progr. R. Canstatt, 1896. — Messer, Joh. Jos. Friedr. Steigenteschs Abhandlung von Verbesserung d. Unterrichts der Jugend in den Kurf. Mainzischen Staaten 1771. Progr. Gymnas. Giefsen, 1897—1899. — Baumann, Inwiefern eignen sich die realen Wissenschaften immer mehr dazu, die Grundlage d. Bildung d. Zukunft zu werden? Vortrag. Verhandlungen der Naturforscherversammlung 1897. — Fritz Schulz, Zur Geschichte der Schule seit 1822. Jahresb. d. Realsch. Potsdam, 1897. — Matthias, Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und der Gymnasialbildung. Vortrag, 1897. — Klaus, Geschichte der höh. Lehranstalt. Jahresb. Realg. Schwäb. Gmünd, 1897. — O. Simon, Abrifs der Geschichte d. K. Realschule. Festschr. K. Realg. Berlin, 1897. — Pfalz, Rückblick auf die Entwicklung der sächs. Realschule. I. Realschule Leipzig, 1898. — Baumann, Gymnasium und Realgymnasium verglichen nach ihrem Bildungswert. Leipzig 1898. — Ders., Realwissenschaftliche Begründung der Moral, des Rechts u. d. Gotteslehre. Ebenda 1898. — Januschke, Geschichtliches über die Realschule. Jahresb. Oberrealsch. Teschen, 1898. — Schneider, Festbericht über die Feier des 50jähr. Bestehens der Grofsh. Realschule zu Oppenheim a. Rh. Jahresb. Oppenheim a. Rh., 1898. — Wernicke, Meister Jakob Böhme. Ein Beitrag zur Frage des nationalen Humanismus. Jahresb. Oberrealsch. Braunschweig, 1898. — Pahl, Die Entwicklung des mathemat. Unterrichts an unseren höh. Schulen. Jahresb. Realg. Charlottenburg 1898, 1899. — Ricken, Ein Vorschlag für die künftige Einrichtung der höh.

Schulen in Preufsen. Jahresb. Realsch. Hagen i.W., 1899. — Dannemann, Über das Ziel und die Aufgaben der Realschule. Jahresb. Realsch. Barmen, 1899. — Haastert, Zur Geschichte des Hagener Realgymnasiums. Jahresb. Realg. Hagen i. W., 1899. — Schumann, Zur Geschichte des Realgymnasiums St. Johann von 1824—1848. Jahresb. Realg. St. Johann Danzig, 1899. — Böhmel, Über das Bildungsziel der Oberrealschule. Zeitschrift für lateinlose höh. Schulen, 1899. — Nath, Lehrpläne und Prüfungs-Ordnungen im höh. Schulwesen Preufsens. Jahresb. Luisen-Gymnas. Berlin, 1900. — Heintzmann, Zur Geschichte der Schule. Jahresb. Oberrealsch. Elberfeld, 1900. — Kleine, Die Realschule zu Wesel. Jahresb. Gymn. u. Realsch. Wesel, 1900. — Vogel, Aus der älteren Schulgeschichte Perlebergs. Jahresb. Realg. Perleberg, 1900. — Zulassung der Realabiturienten zu den medizin. und jurist. Studien (Umfrage). In: Human. Gymnasium 1900. — Adickes, Die Zulassung der Realgymnasiasten zur juristischen Laufbahn und: Enquête über diese Fragen. In: Deutsche Juristenzeitung 1900. — Griesbach, Erwägungen dazu. Berlin 1900. — H. Schiller, Aufsätze über die Schulreform 1900. Wiesbaden 1901, 1902. — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Halle a. S. 1901. — Wehrmann, Realschule und allg. Geistesbildung. Jahresb. Realsch. Kreuznach, 1900. — Weniger, Joh. Kromayers Weimar. Schulordnungen. Jahresb. Gymn. Weimar, 1900. — Wiedemann, Joh. Jul. Heckers pädag. Verdienste. Jahresb. Realsch. Plauen i. V. 1900. — Bode, Entwicklung des lateinlosen höh. Schulwesens in Frankfurt a. M. Jahresb. d. Adlerflychtschule Frankfurt a. M., 1901. — Grott, Entwicklung der Graudenzer Unterr.-Anstalten. Jahresb. Oberrealsch. Graudenz, 1901. — Januschke, Zum 50. Geburtstage der österreich. Oberrealschule. Jahresb. Oberrealsch. Teschen, 1901. — Richter, Die Anfänge des Dresdner Realschulwesens. Jahresb. Dreikönigssch. Dresden, 1901. — Schumann, Zur Geschichte des Realgymnasiums zu St. Johann in Danzig. Jahresb. Realg. St. Johann Danzig, 1901. — Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen. Halle 1901. — Bestimmungen über die Prüfungen und die Versetzung der Schüler an den höheren Lehranstalten in Preufsen 1901. Berlin 1902. — Wendt, Die alte und die neue Schule. Hamburg 1902. — Knabe, Die einheitl. Ziele im Schulwesen. Jahresb. Oberrealsch. Marburg, 1902. — Rein, Pädagogik im Grundrifs. 3. Aufl. Leipzig 1902. — Die 100-Jahrfeier der Jacobson-Schule. Jahresb. Jacobson-Sch. Seesen, 1902. — Kesseler, Zur Geschichte d. K. Realgymnasiums zu Bromberg, Festschrift. Bromberg 1902. — Wehrmann, Rückblick auf das 50jährige Bestehen der Anstalt. Jahresb. Oberrealsch. Bochum, 1902. — Osk. Simon, Die Fachbildung des Preufs. Gewerbe- und Handelstandes. Berlin 1902. — Ders., Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland. Ebenda 1903. — Eichner, Zur Geschichte des höheren Schulwesens in Fraustadt. Jahresb. Gymnas. Fraustadt, 1903. — Festschrift zur Hundertjahrfeier der Musterschule in Frankfurt a. M. 1903. — Parow, Res, non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule. Braunschweig 1903. — Die Reform des höheren Schulwesens. Halle a. S. 1902. — Baerwald u. Adler, Geschichte der Realschule der israelitischen Gemeinde. Jahresb. Frankfurt a. M., 1904. — Friebe, Geschichte der K. Berger-Oberrealschule zu Posen. Jahresb. Posen, 1904. — Reinmüller, Geschichte der eh. Realschule der ev.-ref. Gemeinde in Hamburg. Jahresb. Realsch. in St. Pauli Hamburg, 1904. — H. Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands. Stuttgart 1904. — Simson, Geschichte der Schule zu St. Petri und Pauli in Danzig I u. II. Danzig 1904 u. 1905. — Kleespies, Die pädagogischen Grundgedanken Herders. Jahresb. Realgymn. Zwickau, 1905. — Reiche, Entwicklung des Realschulwesens in Bremen. Jahresb. Realsch. in der Altstadt Bremen, 1905. — Ziegler, Allg. Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1905. — Knabe, Geschichte des deutschen Schulwesens. Leipzig 1905. — Matthias, Die soz. u. polit. Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900. Berlin 1905. — Selge, Wem gehört die Zukunft? Leipzig 1905. — Maxeiner, Aus der Geschichte der Emser Realschule. Jahresb. Realsch. Bad Ems, 1906. — Friedr. Schulze, Briefe eines alten Schulmanns (Scheibert). Leipzig 1906. — Knabe, Aus der antiken Geisteswelt. Ein Ergänzungsbuch für den Unterricht an Realanstalten. Ebenda 1906. — Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin 1906. — Festschrift zur Jubelfeier der Klinger Oberrealschule Frankfurt a. M. 1907. — Wetzstein, Die geschichtliche Entwicklung des Realschulwesens in Deutschland. I u. II. der Grofsh. Realschule (Rpg.) Neustrelitz. Jahresb. 1906 u. 1907. — Brungs, Geschichte d. Gymnasium Thomaeum zu Kempen. Jahresb. 1907. — Lemman, Das Schulwesen der Stadt Malmedy bis zum Ende der französ. Herrschaft. Jahresb. Prog. Malmedy, 1907. — Braun, Geschichte der K. Oberrealschule zu St. Johann in Saarbrücken. Jahresb. 1907. — Artikel: Realschule in Loos, Handbuch der Erziehungskunde. 1907.

An gröfseren Werken seien noch besonders genannt: L. v. Stein, Verwaltungslehre. — K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik usw. Gütersloh 1871—1876. — Schiller, Praktische Pädagogik (mit reicher Literaturangabe). — Ziegler, Geschichte der Pädagogik usw. München 1895. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts usw. 2 Bände. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen I. Berlin 1864, II. 1869, III. 1874, IV. (von B. Jrmer) 1902. — Ders., Verordnungen und Gesetze für das höhere Schulwesen in Preufsen. Berlin 1875. — Ad. Beier, Die höheren Schulen in Preufsen und ihre Lehrer. Halle a. S. 1902 mit 2 Ergänzungsheften. — Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Grofsherzogtum Hessen. Giefsen 1903 mit 2 Nachträgen. — Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrh. I. Band. Berlin 1905. — Kultur der

Gegenwart. I. Band. Leipzig u. Berlin 1906. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha. — K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung usw. Stuttgart 1884—92. — Schmidt, Geschichte der Pädagogik usw. 4. Aufl. Cöthen 1890. — Ders., Geschichte der Erziehung usw. Ebenda 1863. — Die Verhandlungen in den Landtagen der einzelnen Länder, bes. auch die der zweiten Kammer im Herzogtum Nassau vom Jahre 1861, enthalten ebenfalls viel Material zu diesem Thema.

Von Zeitschriften oder dergleichen, die mehr oder weniger Stoff zur Geschichte des Realschulwesens bieten, seien aufgeführt: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen seit 1859. — Bonitz u. a., Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — Zeitschr. f. d. österreich. Gymnasien. — Mützells Zeitschr. für das Gymnasialwesen. — Jahns Jahrbücher. — Neue Jahrbücher f. Phil. u. Pädag. — Pädagogische Revue, herausg. von Mager, 1840 bis 1848, von Scheibert, Langbein u. Kuhn, 1849 bis 1854, von Langbein, 1855—1858. — Pädag. Archiv seit 1859—1873 herausg. von Langbein, bis 1893 von Krumme, dann von Dahn, später von Freytag, von 1908 an von Gg. Frick. — Jetzt vereinigt mit: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. Berlin, seit 1872 bis 1883 herausg. von Strack, dann von Freytag u. Böttger. — Zeitschrift für das Realschulwesen. Wien, seit 1876. — Blätter für das bayerische Realschulwesen. München. — Korrespondenzblatt für die Gelehrten- u. Realschulen Württembergs. Tübingen, seit 1853. — Zeitschrift für Realschulen von B. Kopezky. — Gymnasium, Paderborn. — Körners höhere Bürgerschule. — Museum des rhein.-westf. Schulmännervereins. — Zeitung für das höh. Unterrichtswesen Deutschlands seit 1872. — Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen, herausg. von Weidner, Hamburg, 1889—1894, von Holzmüller, Leipzig, seit 1895, jetzt von Schmitz-Mancy. — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. Leipzig (jährlich). — Monatsschrift für höhere Schulen, herausgeg. von Köpke u. Matthias. — Schriften des deutschen Einheitsschulvereins. Heft 1—7. Hannover 1885 bis 1891. — Mitteilungen des allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins. Berlin. — Berichte über die Verhandlungen der Versammlungen für deutsches Realschul- und höheres Bürgerschulwesen zu Meifsen, Mainz, Gotha, 1846, 1847, 1848. — Monumenta Germaniae Paedagogica bes. Band XXXV. — Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausg. von K. Kehrbach. Berlin, seit 1891, vorzüglich IV, 4; XIII, 1 u. 4; XIV, und Beihefte zu den Mitteilungen 6 u. 10. — Artikel in diesem Handbuche: Geschichte des deutschen Schulwesens, Oberrealschule, Realgymnasium, Realschule, ferner die besonders behandelten Pädagogen wie Gräfe, Hecker, Herbart, Herder, Mager, Schleiermacher, Spilleke u. a.

Marburg. K. Knabe.

Rechenbücher, Historische

Die sog. historischen Rechenbücher, die bisher kaum Beachtung gefunden haben, sind eine eigentümliche Erscheinung des 16. und 17. Jahrhunderts; sie entnehmen ihre Aufgaben in der Hauptsache der biblischen und der Profangeschichte, sodann der Naturgeschichte, Heimatkunde usw. Da diese Bücher gleichzeitig der Erbauung dienen wollen, hat man sie auch als »arithmetische Erbauungs- und Geschichtsbücher« bezeichnet. Oft mufs man lächeln über die Geschmacklosigkeit, mit der die gravitätischen Schulmeister und Pastoren bei der Einkleidung arithmetischer Fragen verfuhren; allein mit den Anschauungen des jeweiligen Zeitalters hat sich das zweifellos ganz gut vertragen. Religiöse Elemente mischten sich in jenen Zeiten auch in andere Unterrichtsgegenstände ein, in die Dialektik, Ethik, Geschichte, in die Stilübungen; nicht nur der trockenen Arithmetik wufsten die Gottesgelehrten »noch einen Lebensbalsam zu erpressen«. Die unfruchtbaren Deklinations- und Kongugations-Paradigmen mufsten Träger religiöser Gedanken und Gefühle werden. Die Historie betrachtete man damals als zur Ethik gehörig, sie galt fast einzig und allein als »ein grofses Exempelbuch«. Und wo die Männer jener Zeit geirrt haben, wird man die Lauterkeit ihres Wollens, die Redlichkeit des Herzens und die Uneigennützigkeit ihres Strebens nicht in Zweifel ziehen können.

Vielleicht das wichtigste historische Rechenbuch jener Zeit ist verfafst von dem Breslauer Theologen, »Probst zum heiligen Geist und Pfarrherrn zu St. Bernardin«, Sig. Suevus (Schwab), die »Arithmetica historica« (Breslau ca. 1593), ein Quartband von 455 Seiten. Das Werk enthält mehr als 250 Aufgaben nebst Lösungen, besonders aus der biblischen, Kirchen- und Weltgeschichte. Suevus will »bei der Jugend mit einerley Mühe zweierley Nutzen schaffen«. Die »Einkleidung ist augenscheinlich die Hauptsache, und der Stufengang leidet unter dem Übergewicht des Historischen«. Die Aufgaben sind teilweise von solch einfältiger Naivität, dafs man darüber staunen und sie zum Teil

als ungeeignet für den Jugendunterricht erklären mufs. Sodann gehören hierher die »Arithmetica historica« von Georg Meichsner, Schuldiener zu Rotenburg a. T. (1625), dessen 110 Aufgaben von Suevus abhängig sind; vor allem die »Arithmetica historica oder Historische Rechenkunst« (1667) von Johann Hemeling, Schreib- und Rechenmeister in Hannover, der ein sehr fruchtbarer Schriftsteller war. Das Buch enthält 100 Aufgaben, meist der alten Geschichte entnommen. Hemelings »Arithmetisch-poetisch- und historisch-Erquick-Stund« (1660) bringt gleichfalls 100 »allerhand nützlich-lustige Kunst- und Schertz-Fragen oder Aufgaben des Rechnens«. Auch H. Horche in Herborn hat in seinen »Anfangs-Gründen einer Vernunft- und Schrift-übenden Zahl- und Buchstab-Rechen-Kunst« (1695) »Exempel aus göttlichem Wort«. Nicht selten nimmt das Streben der Verfasser, den zunächst formalen Rechenunterricht mit den Realien in innige Verbindung zu bringen, und zugleich sittlich auf den Zögling einzuwirken, krause Formen an, und uns Neueren wird jene altväterische Auffassung oft wenig zusagen; die oft originellen Versuche jener alten Rechenmeister und Rechenlehrer sind aber mehr als merkwürdig.

Die »Historischen Rechenbücher« verfolgen den Zweck, das Erlernen der Rechenkunst so angenehm wie möglich zu machen, und wollen dies dadurch erreichen, dafs sie sachliche Aufgaben stellen, welche dem herrschenden Ideenkreis des Jahrhunderts der Reformation und des 30-jährigen Kriegs entnommen sind. Neben diesem rechnerischen Zwecke haben alle diese Bücher noch einen andern: sie wollen eine sittliche Wirkung ausüben; darum schliefst sich an jede Rechenaufgabe eine Nutzanwendung, Ermahnung oder sittliche Lehre, oft sogar in schöne Reimlein gebracht. Die Kenntnisnahme ihrer Methode ist von hodogetischem Wert. Sie zeigen, dafs der Gedanke, die arithmetischen Operationen mit dem Sachunterricht zu verbinden, nicht neu und die Idee vom ethischen Zweck des Rechenunterrichts so alt ist, als das Rechnen auf deutschem Boden überhaupt. Diese beiden Grundgedanken, welche die heutige Rechenmethodik beherrschen und besonders von der Herbart-Zillerschen Pädagogik betont werden, sind nicht unvermittelt aufgetreten (Ziller, Goltzsch, Grube, Knilling, Hartmann u. a. haben Vorläufer gehabt); sie sind das Ergebnis einer langsamen Entwicklung, einer Errungenschaft, die aus bescheidenen Ansätzen entsprungen, im Laufe der Jahrhunderte mancher Wandlung und Läuterung unterzogen wurde. Das Sachprinzip sowohl wie der Gedanke des sittlichen Bildungswertes des Rechnens zieht sich wie ein roter Faden durch die ganze Geschichte des Rechnens hindurch. Beide Ideen stehen in innigster Verbindung. In der Ausgestaltung des sachunterrichtlichen und des Konzentrationsprinzips beruht u. E. die Zukunft dieses Unterrichtsfaches.

Literatur: H. Grosse, Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. Leipzig 1901.

Halle a. S. H. Grosse.

Rechenunterricht

1. Geschichte. 2. Aufgabe. 3. Lehrplan. 4. Lehrverfahren. 5. Lehr- und Lernmittel.

Des Rechenunterrichts ist in mehreren Artikeln des Encyklopädischen Handbuches bereits gedacht worden. Insbesondere in folgenden: Arithmetik (Bd. I, S. 261 ff.), Einklassige Volksschule (Bd. II, S. 339 ff.), Lehrplan (Bd. V, S. 528 ff.) und Mathematik in höheren Unterrichtsanstalten (Bd. V, S. 799 ff.). Doch handelte es sich dort nur um den »Rechenunterricht als Propädeutik des Unterrichts in der Buchstabenrechnung«, um eine »kurze Lehrplanskizze« für die einfachsten Volksschulverhältnisse, Andeutungen über die Stellung des Rechenunterrichts in den Erziehungsschulen und um einige Hinweise auf die Entwicklungsgeschichte des Rechnens und des Rechenunterrichts.

Hier handelt es sich um den Rechenunterricht in seinem vollen Umfange, um ein wesentliches Lehrfach der Erziehungsschule, insbesondere der deutschen Volksschule.

1. Aus der Geschichte des Rechnens und des Rechenunterrichts. Man hat sich gewöhnt, das Rechnen und den Rechenunterricht als ein Fertiges zu nehmen.

ıat es nicht an Stimmen gefehlt, welche eueren Rechenunterrichte einen Voll-ɜnheitsgrad zuerkennen, der weitere ungen überflüssig, wenn nicht gar :hlossen erscheinen läfst. »Eine grofse ausgezeichneter Methodiker haben ı letzten Jahrzehnten den Rechen-cht derart gefördert, dafs er jetzt las bestbestellte Fach der Volksschule (Dittes 1876.) »Das Kapital- und ach der seminaristischen Pädagogik Methodik des elementaren Rechnens.« 1889.)

rartige Auffassungen decken sich mit ısrigen nicht. Uns gelten das heutige ɜn und der heutige Rechenunterricht als ein Fertiges, noch als ein Voll-ɜnes, sondern nur als letztes Glied angen, der Vollendung zustrebenden :klungsreihe. Hieraus ergibt sich ›hne weiteres die Notwendigkeit, der chte des Rechnens und des Rechen-chts näher zu treten.

: Geschichte des Rechnens reicht bis Anfänge der Entwicklungsgeschichte enschengeschlechts zurück. Die Ge-e des Rechenunterrichts, insbesondere echenunterrichts in der Volksschule, mit dem Reformationszeitalter an. :chnen mufste seinen Anfang nehmen, Menschen mit Menschen verkehrten. Volksschulrechenunterricht hat die chule, das Kind der deutschen Re-ion, zur Voraussetzung. Hiernach t sich auch die Geschichte unseres standes in zwei grofse Abschnitte: älteren, welcher von der Entwicklung :chnens und der Rechenkunst handelt, nen neueren, welcher es mit der Ent-ng des Rechenunterrichts zu tun hat.

es Rechnen hat den Besitz einer ge-en Reihe von Zahlvorstellungen zur ısetzung. Der Rechenverkehr der hen untereinander erfordert neben Besitze einer und derselben Zahl-lungsreihe aber auch noch die Über-ımung in gewissen mündlichen und ichen Darstellungen der Zahlen und rknüpfungen. Das ist der Weg, den inzelne Mensch zurückzulegen hat, er ein praktischer Rechner werden Es ist auch der Weg, den das ganze hengeschlecht, die Gesamtheit der hen, im Laufe der Jahrtausende zurückgelegt haben wird, um die heutige Entwicklungsstufe unseres Gegenstandes zu erreichen.

Die Entwicklung der Zahlvorstellungen beim Menschengeschlechte fällt in die vorgeschichtliche Zeit. Es können deshalb auch nicht viel mehr als Vermutungen darüber bestehen. Denn die Entwicklung des heutigen Einzelmenschen ohne weiteres auf die Entwicklung der Menschheit zu übertragen, geht doch nicht an. Nur die Tatsache, dafs eine entsprechende Entwicklung stattgefunden haben und dafs dieselbe den übrigen Vorbedingungen des Rechnens vorausgegangen sein mufs, steht fest. Und so verzichten wir auch an dieser Stelle auf Einzelheiten und verweisen alle, welche sich dafür interessieren, auf die unten mitgeteilte Literatur, insbesondere Bartholomäi, Hankel und Stoy.

Erst nachdem die Zahlvorstellungen der Menschheit zu Gebote standen, stellte sich das weitere Bedürfnis ein, Zahlwörter und Zahlzeichen zu bilden. Mehr noch als die Verwertung beim Selbstbedarfe drängte dazu der Verkehr mit andern, und Ohr und Auge waren es, welche dabei eine Hauptrolle spielten. Das Verlangen nach Hörbarem und Sichtbarem mufste sich einstellen. Ob nun aber erst die Zahlwörter und dann die Zahlzeichen oder umgekehrt gebildet wurden, ist noch keineswegs sicher, wenn auch gewöhnlich angenommen wird, dafs die Zahlwörter früher als die Zahlzeichen da waren. Aber darauf kommt schliefslich auch nicht viel an. Viel wichtiger ist, dafs zwischen Zahlwörtern, Zahlzeichen und Zahlvorstellungen eine Wechselwirkung bestand, welche zu weiteren Bildungen drängte. Und so mehrten sich mit der fortschreitenden Kultur die Fälle, in denen man sicherer Zahlen bedurfte, um künftigem Streite wirkungsvoll zu begegnen.

Zur Bildung der ersten Zahlzeichen wurden allem Anscheine nach bei den meisten, wenn nicht bei allen Völkern Striche verwendet. Besonders deutlich tritt dieser Brauch in den Zahlzeichen der Römer hervor. Hier findet man senkrechte und schräge Striche in mancherlei Zusammenstellungen und Gruppen. Und diese Zeichen sind höchst wahrscheinlich älter als die Buchstabenschrift. Wenn daher Buchstaben als Zahlzeichen vorkommen, so dürften sie

auf jüngere Bildungen hindeuten. Wie z. B. die Buchstaben des griechischen Alphabets, welche seit dem 5. Jahrhundert v. Chr. als Zahlzeichen nachweislich Verwendung fanden.

Um aber zur vollen Herrschaft über die Zahlvorstellungen zu gelangen, um diese mit Leichtigkeit zu gebrauchen, dazu reichten weder die Zahlwörter noch die Zahlzeichen aus. Und so mufs wohl schon sehr frühzeitig das Bedürfnis, alle Zahlvorstellungen in einer geordneten Reihe mit leichtunterscheidbaren Gruppen zu besitzen, aufgetreten sein. Die darauf gerichteten Bemühungen aber haben schliefslich zu den Zahlsystemen geführt.

Das jetzt herrschende Zahlsystem ist das Zehnersystem. Das älteste Zahlsystem ist das aber nicht. Als solches dürfte vielmehr das Fünfersystem zu gelten haben, wovon deutliche Spuren in den römischen Zahlzeichen (in den Halbstufen V = 5, L = 50, D = 500) noch vorhanden sind. Erst als das Bedürfnis sich einstellte, gröfsere Zahlen zu beherrschen, ging man zum Zehnersysteme über. Die Grundlage dazu bildete wahrscheinlich die Fingerzahl. Neben dem Fünfer- und Zehnersysteme mag es auch noch andere Systeme gegeben haben. So das Zwanzigersystem im Anschlusse an die Gesamtzahl der Glieder an Händen und Füfsen, das Zwölfer- und Sechzehnersystem, wovon sich noch Spuren in den Mafsen einiger Völker zeigen u. a. m. Schliefslich aber gelangte das Zehnersystem zur Alleinherrschaft.

Mit der Ausbildung des Zehnersystems gingen die Bemühungen Hand in Hand, die Zahlen entsprechend darzustellen. Das gelang der Sprache verhältnismäfsig bald und gut. Denn schon in den Zahlwörtern der alten Kultursprachen tritt die dezimale Gliederung der Zahlreihe deutlich hervor. Ungleich schwerer dagegen hielt es, das Zehnersystem in die Zahlschrift einzuführen. »Bei ihr kommt das Bewufstsein des in den Zahlwörtern herrschenden Dezimalsystems nur langsam zum Durchbruche, und man begegnet hier einer der merkwürdigsten Erscheinungen in der Entwicklung des menschlichen Geistes. Ein endloses Abmühen langer Jahrhunderte, an welchen die ersten Geister des Altertums und des Mittelalters Anteil haben, war nötig, um endlich eine immer und immer höhere Stufe in der schriftlichen Darstellung zu erreichen: man nähert sich unserer gegenwärtigen, überhaupt wohl der vollkommensten, der Positionsschreibweise soweit, dafs der letzte Schritt gar nicht ausbleiben konnte, — da wird durch eine wunderbare Verkettung der geschichtlichen Ereignisse der Abschlufs dieser Entwicklung von einer fremden Kulturquelle herbeigeführt.« (Stoy a. a. O.)

Es kann hier selbstredend nicht unsere Aufgabe sein, der Entwicklung des Rechnens bei allen Kulturvölkern der alten Welt nachzugehen. Das gehört in eine vollständige Geschichte des Rechnens. Nur wie sich diese Entwicklung des weiteren bei den Griechen und Römern und danach im christlichen Abendlande gestaltete, wollen wir noch hinzufügen.

Die Griechen hatten anfangs eine ebenso einfache Darstellungsweise der Zahlen wie die Römer. Da gaben sie dieselbe aus noch unbekannten Gründen im 5. Jahrhundert v. Chr. auf und verwendeten die Buchstabenreihe ihres Alphabets als Zahlzeichen. Hierdurch aber erschwerten sie die Übertragung des Zehnersystems auf die Zahlschrift so sehr, dafs die Vorteile des erstern wenig oder nicht zur Geltung kamen. Denn zu den Zahlen bis 1000 brauchten sie allein schon 28 Zeichen gegenüber den 7 Zeichen der Römer. Sie verwendeten dazu nämlich die 24 Buchstaben des Alphabets, 3 besondere Zeichen für die Zahlen 9, 90 und 900 und von 1000 ab unter jedem Buchstaben einen senkrechten Strich. Und so blieb ihre Schreibweise bis zuletzt eine sehr schwerfällige, der Fortentwicklung in unserm Sinne durchaus ungünstige.

Anders bei den Römern. Diese behielten ihre einfachen Zahlzeichen bis zuletzt bei und bildeten mit denselben die uns bekannte Zahlschrift aus. Wieweit sie damit aber kamen, ist höchst bemerkenswert. — Sie waren nahe daran, mit Hilfe ihrer Zahlzeichen dasselbe zu erreichen, was bald darauf im Gewande der indisch-arabischen Ziffern von auswärts zugeführt wurde. Denn als sie noch ein Recheninstrument, Abakus (= Staubbrett) genannt, hinzufügten, gelang es ihnen, nicht nur die einzelnen Stufen des Zehnersystems zusammenzufassen und zugleich auseinander-

, sondern auch die Zwischenstufen
uptstufen unterzuordnen und auf
ufen wie mit Einern zu rechnen.
weislich gebrauchten die Römer
ach ihnen die abendländischen
bis zum 10. Jahrhundert) einen
Abakus mit Knöpfen, welche an
hin und her geschoben werden
Daneben noch einen Abakus mit
Rechenpfennigen oder Steinchen.
bei Hartmann a. a. O.)
Linien-Abakus folgte im 10. Jahr-
der Spalten-Abakus, gewöhnlich
en-Abakus genannt, welcher mit der
ung des Schriftwesens eng zu-
ing. Denn als die Zahl derer,
Schreibens kundig waren, mehr
hr wuchs, fand man es schliefslich
r, römische Ziffern anstatt der
fennige oder Steinchen auf die
u setzen.
Kolumnen-Abakus hatte folgende
ng:

C	X	T	C	X	I
		I	VIII	IX	V

den Einern, Zehnern und Hun-
olgten in der Richtung von rechts
nks: Einer-, Zehner-, Hundert-
usw. Sämtliche eingeschriebenen
n Ziffern gehörten der Einerstufe
Stellenwert ergab sich aber sofort
Spaltenüberschriften. So liest man
m Falle mit Leichtigkeit die Jahres-
5.
Kolumnen-Abakus aus wäre nur
kleiner Schritt zu tun gewesen,
hätte die heutige Positionsschreib-
rlangt: die Annahme einfacherer
en, insbesondere eines Zeichens
nde Stellen, und die Beseitigung
en! »Diesen letzten Schritt ohne
Beihilfe zu tun, dazu liefs ihnen
endländern) der Gang der ge-
hen Ereignisse keine Zeit. Im
12. Jahrhundert gelangten die
pärlichen Mitteilungen über die
Arithmetik unter dem Namen
mus von Spanien aus in die übrigen
der. Als dann an der Grenz-
des 12. und 13. Jahrhunderts
Pisano (nach seiner Vaterstadt Pisa so genannt, aber auch Fibonacci, d. h. Sohn des Bonacci) mit seinem »Liber abbaci« den Zeitgenossen das vollkommene Positionssystem und zwar in meisterhafter Darstellung als die Frucht seiner langjährigen Reisen (in Afrika und den europäischen Mittelmeerländern) darbot, da war der Boden in allseitiger und durchgreifender Weise vorbereitet, so dafs die neue Schreibweise und die durch diese bedingte neue Rechenkunst verhältnismäfsig leicht und schnell sich Eingang verschaffen konnten.« (Stoy a. a. O.)

Die Positionsschreibweise ist nach allem, was man heute über sie weifs, eine Erfindung der Inder. Aus den Anfangsbuchstaben ihrer Zahlwörter bildeten sie schon sehr frühzeitig ihre Ziffern. Alsdann entwickelten sie den genialen Gedanken, jeder der neun Ziffern neben ihrem absoluten Werte noch einen Stellenwert zu geben. Im 3. Jahrhundert n. Chr. spätestens fügten sie den »Angelpunkt der ganzen Positionsarithmetik«, die Null hinzu. Nun hatten sie alles beisammen, was zur Aufstellung des dekadischen Positionssystems, der unentbehrlichen Grundlage der Positionsarithmetik, nötig war. Und so bildeten sie die letztere, abgesehen von den Dezimalzahlen, auch nahezu in dem Umfange des heutigen Schulrechnens aus.

Die Positionsschreibweise trat nach diesem eine Wanderung von Osten nach Westen an. Im 8. Jahrhundert n. Chr. wurde sie von den Arabern angenommen. Durch diese kam sie nach Spanien. Mit ihr zugleich das Positionsrechnen. Christliche Hörer der maurischen Hochschulen in Spanien verbreiteten die indisch-arabische Rechenkunst, Algorithmus genannt, seit dem 12. Jahrhundert in Italien, Frankreich, England und Deutschland. Der bedeutendste unter den Algorithmikern ist der bereits erwähnte Italiener Leonardo Pisano (Fibonacci). Ihm sehr nahe kommt aber der Deutsche Jordanus Nemorarius. Als Übersetzer der arabischen Schriften ins Lateinische erwarben sich Johannes von Sevilla und Gerhard von Cremona grofse Verdienste. Johannes a Sacro Bosco schrieb das im 13. Jahrhundert beliebteste Rechenbuch.

So verdrängte die indisch-arabische Rechenkunst, der Algorithmus, die altrömische Rechenkunst, den Abacismus, im 13. und

14. Jahrhundert zwar mehr und mehr; noch immer aber blieb sie nur ein Bestandteil der gelehrten Bildung, weil sie lediglich im Gewande der lateinischen Sprache auftrat. Besonders auch in Deutschland. Denn auch die zahlreichen deutschen Rechenschulen änderten daran nicht viel. War doch ihr Rechnen, welches unter dem Namen »Rechnen auf Linien« bekannt ist, und das des deutschen Rechenbrettes bedurfte, im Grunde nur eine neue Form des alten Abakusrechnens. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Das wurde erst anders, als die ersten deutschen Rechenbücher für Positionsrechnen erschienen: Ulrich Wagners Rechenbuch (1482), Heinrich Petzensteiners »Rechnung in mancherley weis« (1483) und Johannes Widmanns »Behēde vnd hubsche Rechenung auff allen kauffmannschafft« (1489).

Von da ab fand das arabisch-indische Positionsrechnen auch im deutschen Volke Anklang, und man nannte es hier: »Rechnen mit der Feder usw.« Zunächst hatte dasselbe allerdings einen harten Kampf mit dem »Rechnen auf den Linien« zu bestehen. Doch schon im Jahre 1518 konnte es nicht mehr zweifelhaft sein, dafs es den Sieg für immer davontragen werde. Dafs dieses aber geschehen konnte, dazu hat vor allen andern Adam Ries, der vielgenannte Annaberger Rechenmeister, beigetragen.

Adam Ries, geboren 1492 (man nimmt an, dafs das Städtchen Staffelstein in Oberfranken sein Geburtsort sei), hielt sich 1509 in Zwickau (Sachsen) auf, war 1522 Rechenmeister in Erfurt und 1524 in Annaberg (Erzgebirge). 1528 wurde er hier Bergbeamter, zunächst Rezefsschreiber, dann Gegenschreiber. Als solcher starb er 1559.

Adam Ries trat auf, als der Kampf zwischen der altrömischen und indisch-arabischen Rechenweise zur Entscheidung drängte. Durch seine Rechenbücher aber trug er mehr als irgend einer seiner Zeitgenossen zur Verbreitung der letzteren im deutschen Volke bei. Im Jahre 1518 erschien sein erstes Rechenbuch, ein Oktavbändchen für »Linienrechnen«. Damit stand er zwar noch auf dem Boden der Praxis der damaligen deutschen Rechenschulen, doch wandte er darin bereits die indisch-arabischen Ziffern an und machte von der Positionsschreibweise Gebrauch. Bald darauf, im Jahre 1522, gab er ein Rechenbuch für »Zifferrechnen« in Druck, welches die weiteste Verbreitung erlangte und noch im 17. Jahrhundert 10 Auflagen erlebte. Man nennt es gewöhnlich das »kleine Rechenbuch« oder das »Oktavbuch« im Gegensatze zu seinem »grofsen Rechenbuche«, einem »Quartbuche«, welches unter dem Titel »Rechenung nach der lenge« (d. h. in ausführlicher Darstellung) 1550 gedruckt wurde und welches sein bedeutendstes Werk ist.

Adam Ries war zweifellos der gröfste deutsche Rechenmethodiker seiner Zeit. Nicht mehr und nicht weniger. Sachlich weiter gebildet hat er das Rechnen in keinem Stücke. Was er in dieser Hinsicht bringt, das haben vor ihm schon andere gebracht. In der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Rechenstoffes aber wird er von keinem andern deutschen Rechenmethodiker des 16. und 17. Jahrhunderts erreicht, geschweige denn übertroffen. Ries befolgt eine Reihe didaktischer Grundsätze, welche noch heute gelten, und sein weises Mafshalten bei Bestimmung der einzelnen Stoffmengen ist geradezu mustergiltig. Zu alledem kommt auch noch das bewufste Streben, seinen Unterricht so zu gestalten, dafs »froher Fleifs« eine Frucht desselben werde! In der Tat, ein Streben, welches sich die höchsten Ziele steckte. Und alles dieses in einer Zeit, in welcher an eine Pädagogik im heutigen Sinne noch nicht entfernt zu denken war, in einer Zeit, in welcher eine oft ausgesuchte harte Behandlung der Lernenden seitens der Lehrenden die Regel bildete. (Näheres bei Hartmann a. a. O.) Und so erscheint Adam Ries nicht nur an einem Wendepunkte der Geschichte unseres Gegenstandes, da, wo die Geschichte des Rechnens übergeht in die Geschichte des Rechenunterrichts, sondern er ist auch in der hervorragendsten Weise selbst mit an der Herbeiführung dieses für Deutschland so wichtigen Wendepunktes beteiligt. Fortan handelte es sich wesentlich um die Verbesserung der Methode des Rechenunterrichts. An die Stelle der Fachaufgabe trat die Schulaufgabe, die Ausgestaltung des Rechnens als Unterrichtsfach nach pädagogischen Grundsätzen.

Im 17. Jahrhunderte konnte die Ent-

ıng des Rechenunterrichts freilich nur gefördert werden. In der ersten wütete der 30jährige Krieg, in der n Hälfte galt es, die Wunden dieses es zu heilen. Und so lag besonders olksschulwesen schwer darnieder. Die nliteratur wurde daher noch lange dam Ries beherrscht. Was aber neu en, zeigte durchweg das Streben, das en leicht, geschwind und mit allerlei llen zu lehren. Und das konnte nur Mechanismus führen.

ngleich fruchtbarer für den Rechenicht gestaltete sich das 18. Jahrhundert, nan ja überhaupt das pädagogische nt hat. In diesem traten die Pädagogenn der Pietisten und Philanthropen Die Aufklärungsperiode fällt in das- Überall werden Schulen errichtet. hinzu kommen die Realschulen und rseminare. Schon in der ersten Hälfte ahrhunderts betont man im Gegenzu dem bisherigen Dogmatismus und nismus die Entwicklung und Übung Verstandes, die formalbildende Kraft Rechnens. Doch auch die Rechenkeit wird gebührend berücksichtigt. schriftliche Rechnen wird durch Ablividieren, die von Busse verbesserte owsche Regel, die öftere Anwendung Dezimalzahlen (Dezimalbrüche), des satzes und der Reesischen Regel get. Was aber besonders bemerkensist: Mehr als je zuvor war man bt, bei Abfassung von Rechenbüchern Erteilung des Rechenunterrichts die fnisse der Jugend zu berücksichtigen. ders die Philanthropen erwarben sich Verdienste in dieser Hinsicht, seitdurch einige der damaligen Gelehrten, anzler Wolff und Mathematiker Kästner, rundlinien der Methodik der mathechen Lehrfächer vorgezeichnet worden .

ls beliebteste Rechenbücher des Jahrrts sind die von Clausberg und eck zu nennen. Ersterer schrieb für ute, letzterer ist Vertreter des eigent- Schulrechnens. Er verfaſste das nethodische Handbuch für den Rechenicht. Als neue wertvolle Übung ten beide neben dem schriftlichen Tafelrechnen das Kopfrechnen. Stufenges Fortschreiten und Anschaulichkeit galten bereits als Haupterfordernisse eines guten Unterrichts.

Alles in allem: der deutsche Rechenunterricht war am Ende des 18. Jahrhunderts ein gut bestelltes Lehrfach und wohl geeignet, die Ideen des Volksschulreformators Pestalozzi in sich aufzunehmen und erfolgreich weiter leiten zu helfen.

Immerhin darf eins nicht vergessen werden: der Unterschied zwischen dem, was einzelne hervorragende Rechenmethodiker forderten, und dem, was die überwiegende Mehrzahl der Schulen im Rechnen wirklich leistete. Die besseren Rechenbücher hatten mit dem abstrakten Formalismus und gedankenlosen Mechanismus zwar tüchtig aufgeräumt, die meisten Schulen befanden sich aber doch noch in seinen Fesseln. Und noch eins lag vor. Trotz aller Förderung der Methode war man nicht dazu gelangt, die Stellung und Aufgabe des Rechenunterrichts innerhalb der Reihe der Schulunterrichtsfächer aus seinem Wesen richtig abzuleiten. Deshalb nicht, weil die wahre Aufgabe des Schulunterrichts überhaupt noch nicht klar erkannt und ausgesprochen worden war. Und so bedurfte es allerdings noch eines kräftigeren Anstoſses, um aus den alten Gleisen herauszukommen. Dieser Anstoſs aber erfolgte durch Johann Heinrich Pestalozzi. Und da er sich kräftig genug erwies, so wurde der, von dem er ausging, beides zugleich, der Reformator der Volksschule und des Rechenunterrichts.

Was die deutsche Volksschule Pestalozzi zu verdanken hat, darüber herrscht heute kein Zweifel mehr: er hat die Volksschule für alle Zeiten zur Erziehungsschule geweiht. Als Zweck der Erziehung galt ihm die Menschlichkeit, die »Erhebung der Menschennatur aus der sinnlichen Selbstsucht ihres tierischen Daseins zu dem Umfange der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag.« Pestalozzi wollte religiös-sittliche Menschen bilden, Menschen, wie sie sein sollten. Es schwebte ihm ein »Idealmensch« vor, dem sein Zögling entgegengeführt werden sollte. Dazu aber sollte in hervorragender Weise der Unterricht verhelfen. Der Unterricht sollte den Menschen mit »psychologischer Kunst« und nach den

»Gesetzen des physischen Mechanismus« von vollendeten sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen führen. Er sollte vergeistigen, klare Einsichten vermitteln, über das Nichtige und Vergängliche erheben, die Grundkräfte des menschlichen Geistes entfalten«, welche die Handlungen des Menschen bestimmen und ausführen helfen. Als »Grundkräfte« galten ihm die Kräfte des »Kennens (Geisteskraft), Könnens (Kunstkraft) und Wollens (Herzenskraft)«. Deshalb unterschied er auch eine intellektuelle, technische (oder physische) und religiös-sittliche Bildung. Die »Menschlichkeit« war die höhere Einheit derselben und das Ziel des Unterrichts.

Hatte Pestalozzi so dem Unterrichte überhaupt ein höheres Ziel als alle bisherigen Pädagogen gesteckt, so forderte er nun auch für jedes einzelne Unterrichtsfach eine besondere Aufgabe und bestimmte Stellung im Unterrichtsplane (Lehrplane). Dafs er dabei aber gerade vom Rechenunterrichte sehr viel erwartete, dafs ihm das Rechnen (weil es zu untrüglichen Ergebnissen führte) zur Bildung der Geisteskräfte am geeignetsten erschien, als ein »Universalmittel« oder »Mittelpunkt des gesamten Unterrichts«, ist hinlänglich bekannt. Und auch dieses weifs man: Ihm verdankt der Rechenunterricht eine Grundlage (Anschauung), ein Ziel (formale Bildung) und ein Lehrverfahren (lückenloses Fortschreiten). Was Pestalozzi aber besonders und für immer als Rechenmethodiker grofs gemacht hat, das kann nicht oft genug wiederholt werden: Die Reform des Rechenunterrichts vom pädagogischen Standpunkte aus.

Der Pädagog, nicht der Mathematiker, stand an der Wiege des neueren Rechenunterrichts. Durch Pestalozzi wurde die »Idee des erziehenden Unterrichts«, welche zwar schon Comenius vorschwebte, die aber in den Kriegswirren wieder verloren ging, neu belebt. Der Rechenunterricht aber sollte an der Verwirklichung dieser Idee in hervorragender Weise beteiligt werden. Und damit bezeichnen wir schliefslich den eigentlichen Kern der ganzen Pestalozzischen Reformarbeit auf dem Gebiete des Rechenunterrichts. Seine rechenmethodischen Grundsätze sind nur die Schale dazu.

Dafs man sich zunächst und zumeist mit den rechenmethodischen Grundsätzen Pestalozzis beschäftigte, kann füglich nicht überraschen. Und noch heute wissen viele »Rechenmethodiker« etwas weiteres nicht zu tun. Wozu das aber geführt hat, ist bekannt. Man hat diese Grundsätze hin und her gewendet, ihnen zugestimmt oder sie verworfen. Fast planmäfsig ist dieses geschehen. Zuerst kam das Lehrverfahren an die Reihe. Dann folgte das Ziel. Zuletzt rüttelte man an der Grundlage. Und so wurde man schliefslich mit der ganzen Schale fertig. Fast wäre darüber auch der Kern verloren gegangen.

Die Pestalozzischen Rechengrundsätze wurden vorerst von einer Reihe anerkannt tüchtiger Rechenmethodiker übernommen, weitergetragen und gepflegt. So von Pöhlmann (1802), Tillich (1806), Joseph Schmid (1810), Rebs (1813), von Türk (1816) und Kawerau (1818). Diese hielten fest an des Meisters Formal- und Anschauungsprinzip und mieden nur die einförmigen und tabellarischen Übungen. Der bedeutendste unter ihnen ist Tillich, dessen »Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann« noch heute Beachtung verdient und von dem die Zielsetzung: »denkend rechnen und rechnend denken zu lehren« herrührt.

Bald aber stellten sich auch Gegner ein. Noch bei Lebzeiten Pestalozzis traten auf: Hoffmann (1815), Stephani (1815), Graser (1817), Dinter (1806), K. Ch. G. Zerrenner (1814), Niemeyer u. a. Diese griffen aufser dem Lehrverfahren auch das Formalprinzip an. Keiner derselben aber mehr als Graser, der Hauptvertreter des Materialprinzips jener Zeit. Und so standen schliefslich zwei Forderungen einander schroff gegenüber: Kraftbildung an der abstrakten Zahl (Pestalozzianer) und Ausbildung fürs Leben an konkreten Fällen (Nichtpestalozzianer).

Der strittigen Punkte gab es daneben freilich noch viele. So besonders den einen: ob das reine von dem angewandten Rechnen zu trennen sei oder nicht. Ferner: Die Anschauungsmittel und ihre Verwertung im Unterrichte; die Rechenstufen (1—10, 1—20, 1—100 usw.); die Einführung und Verwendung der Ziffern; das Verhältnis zwischen Kopf- und Tafelrechnen; Beginn

und Ausdehnung des Bruchrechnens u. dergl. m. Nicht mit Unrecht ist daher dieser Zeitabschnitt, der sich bis in die zwanziger Jahre hinein erstreckt, die »Sturm- und Drangperiode« des pädagogischen oder neueren Rechenunterrichts genannt worden.

Das Verdienst, einen Ausgleich der Gegensätze angebahnt zu haben, gebührt dem Weifsenfelser Seminardirektor Harnisch. Dieser forderte: »Das Rechnen hat die harmonische Ausbildung aller geistigen Kräfte und zugleich der Geschicklichkeit für das Leben als Ziel. Der Schüler soll mit Einsicht und Bewufstsein rechnen, soweit es seine Kraft gestattet, und zugleich Fertigkeit, Schnelligkeit und Sicherheit im Rechnen besitzen ... Die angewandten Aufgaben müssen ihren Stoff vorherrschend dem rechnenden Leben entlehnen.«

Was Harnisch begonnen, setzte Diesterweg fort. In seinem »Wegweiser für deutsche Lehrer«, welcher 1835 zum ersten Male erschien, hat derselbe in dem Abschnitte »Der Unterricht in der Zahlenlehre« einen Beitrag zur Methodik des Rechenunterrichts geliefert, der eine Fülle des Wertvollen und bis heute noch Beachtenswerten enthält. Seinen Standpunkt kennzeichnet Diesterweg mit den Worten: »Der Unterricht in der Zahlenlehre soll den Geist bilden und eine fürs Leben unentbehrliche Fertigkeit mitteilen.« Er fordert also vom Rechenunterrichte beides, formale und materiale Bildung, und vollendet so den Ausgleich der Gegensätze. Denn nach ihm hat es keinen Rechenmethodiker von Bedeutung gegeben, der diesen Standpunkt nicht geteilt hätte. Und so reicht sein Einflufs tatsächlich bis herab auf unsere Tage.

Neben Diesterweg erwarb sich um die Entwicklung des neueren Volksschulrechnens aber auch der langjährige Weifsenfelser Erste Seminarlehrer, Ernst Hentschel, grofse Verdienste. Die Anerkennung, die seine Rechenwerke fanden, war so grofs, dafs manche ihm den Ehrennahmen »Vater des neueren Volksrechnens« gaben. Sein Hauptwerk, das »Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen« erschien erstmalig 1842 und stellte in der Vorrede obenan die Forderung: »Der Schüler soll denkend rechnen und rechnend denken lernen, das ist das eine; er soll neben der Einsicht auch diejenige Fertigkeit gewinnen, welche das Leben verlangt, das ist das andere.« Wenn aber behauptet worden ist und vielfach noch behauptet wird, dafs durch ihn die Methodik des Rechenunterrichts in der Hauptsache ihren Abschlufs für immer gefunden habe, so vergifst man ganz, dafs die Pädagogik eine lebende Wissenschaft ist und dafs schon Pestalozzi ein höheres Ziel für den Rechenunterricht anstrebte, als bei Hentschel gefunden wird. So grofs die Verdienste Hentschels und seiner Vorgänger, der Freunde und Gegner Pestalozzis, welche an der Vervollkommnung des Rechenunterrichts gearbeitet haben, darum auch sein mögen, es war doch auch mehr eine Beschäftigung mit der Schale der Pestalozzischen Reformarbeit als mit dem Kerne derselben. Welches dieser Kern aber ist, darüber kann bei dem, der Pestalozzis Bestrebungen im Zusammenhange erfafst hat, nicht der geringste Zweifel obwalten. Er heifst: Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts.

Gewifs, alles das, was nach Pestalozzi vor Hentschel und durch Hentschel auf dem Gebiete der Rechenmethodik geleistet worden ist, widerstreitet dieser Idee keineswegs. Aber es stellt sich noch nicht vollbewufst oder absichtlich in den Dienst derselben. Und gerade dieses hätte doch geschehen müssen, wenn man sich mit dem Kerne der Pestalozzischen Reformarbeit beschäftigt hätte. Heifst das aber, dafs der Rechenunterricht in Wahrheit noch nicht am Ende seiner Entwicklung angelangt ist, so eröffnet sich damit auch ein neuer Ausblick, der schliefslich mitten hinein in die Bestrebungen der Gegenwart führt. Welche das aber sind, ergibt sich aus der Fortsetzung der vorliegenden Arbeit, deren Hauptzweck ist, zu zeigen, wie durch den Rechenunterricht die Idee des erziehenden Unterrichts mitverwirklicht werden kann. Und so erübrigt am Ende dieses geschichtlichen Abrisses nur noch, derjenigen beiden Pädagogen zu gedenken, von denen diese Bestrebungen ihren Ausgang nehmen, Herbarts und Grubes.

Sollte der Rechenunterricht in den Dienst der Idee des erziehenden Unterrichts treten, so mufste diese Idee selbst erst klar ausgesprochen werden. Das ist durch Pestalozzi nicht geschehen. Dieser ringt wohl

:it, deren es hier bedurfte, seiner eigenen Gedanken grofs, dafs er zu keinem ıngt. Und sich mit dem er eingehend zu beschäftigen, weder Zeit noch Ruhe. So Herbart vorbehalten, Pesta- Punkte zu ergänzen. Wie nufs hier als bekannt vor- en. Indem er es aber tat, eich den Kern der Pesta- rmarbeit auf dem Gebiete rrichts. Denn wie wäre es gewesen, den Rechenunter- ıst der Idee des erziehenden tellen, wenn diese Idee selbst ı wäre?

e freilich alles grofs an. Die liefs er andern. Und so otz ihm nicht weiter als t gekommen sein, wenn zweiter Pädagog gefunden e »Kleinarbeit« übernahm. aber war kein anderer als n Grube. Und man darf , dafs Grube den Kern der Rechenreform zum zweiten auch Herbarts Anregungen n Vergessenheit zu geraten. durch die im Jahre 1842, nach Herbarts Tode, er- : »Leitfaden für das Rechnen arschule, nach den Grund- :uristischen Methode. Ein Versuch zur Lösung der irkt der Unterricht sittliche A. W. Grube. Die sechste Schrift, welche Grube selbst läfst den Zusatz mit der g, fügt aber dafür hinzu: ner Beitrag zum erziehenden Dieser Hinweis ist deutlich nnen zu lassen, was Grube « seiner Schrift betrachtet Wären aber noch Zweifel würden diese durch die gt werden. Grube ging es 'ie Pestalozzi; man hielt die Wesentliche und übersah gab eine Zeit, da sprach von der »monographischen « oder der »allseitigen Zahl- d meinte, damit das Wesent- schen Bestrebungen hervor- gehoben zu haben. Auch stellte sich ein ziemlich heftiger Meinungsaustausch ein, welcher die Licht- und Schattenseiten der »Grubeschen Rechenmethode« behandelte. Das wahre Verdienst Grubes um die Weiterentwicklung des Rechenunterrichts kann dadurch aber nicht geschmälert werden, denn dieses besteht nicht in der Unterrichtsmethode, sondern in dem Unterrichtszwecke, den er dem Rechenunterrichte setzte: Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts! —

2. Die Aufgabe des Rechenunterrichts. Als solche gilt uns, wie für jedes andere wesentliche Unterrichtsfach, die Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts. Sie folgt mit Notwendigkeit aus der Aufgabe der Volksschule (mit welcher wir es hier vorwiegend zu tun haben), der Stellung des Rechenunterrichts unter den Lehrfächern der Volksschule und der Eigenart desselben.

Die deutsche Volksschule, darin herrscht gegenwärtig volles Einverständnis, ist eine Erziehungsschule. Sie ist es besonders seit Pestalozzi und Herbart. Ursprünglich waren die Schulen reine Lern- beziehentlich Fachschulen. Praktische Bedürfnisse führten zu ihrer Gründung. Sie sollten Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die unmittelbar im Leben zum besseren Fortkommen dienten. So wurden die Schreib-, Lese- und Rechenschulen des Mittelalters von denen besucht, welche diese Kenntnisse und Fertigkeiten in ihrem derzeitigen oder späteren Berufe brauchten. So kamen die Lateinschulen den Bedürfnissen der künftigen Kleriker entgegen u. s. f. Erst die Reformation bewirkte hierin einen Wandel, indem sie in Verbindung mit den Humanioren die Idee der allgemeinen Menschenbildung betonte. (S. Art. Erziehungsschule.) Doch hat es noch lange gedauert, bis diese Idee überall durchdrang. Und die Volksschule war es, welche bis zuletzt warten mufste. Jetzt ist auch für sie in bester Weise gesorgt, sie ist ihrer ganzen Anlage und Einrichtung nach das, was Pestalozzi forderte, eine Menschenschule, oder, wie wir es nennen, eine Erziehungsschule.

Als Erziehungsschule soll die Volksschule ihren Zöglingen bleibende Grundlagen für die Charakterbildung gewähren.

:harakter aber, der ihr dabei als Ziel ist der religiös-sittliche. (S. Art. kter.) Die Mittel, welche ihr zu Gestehen, sind: Unterricht und Führung t). Obenan steht der Unterricht, das liche Feld der Schule.

: der Unterricht eins der Mittel zur hung des Erziehungszieles — der ng des religiös-sittlichen Charakters — t er sich demselben durchaus unternen. In der Erziehungsschule ist dacht jeder Unterricht zulässig, sondern erjenige, welcher den Gedankenkreis öglings so beeinflufst, dafs der Wille ichtung auf das Sittliche erhält. Die iungsschule erkennt also, mit Herbart den, keinen Unterricht an, der nicht t, oder, positiv ausgedrückt, sie fordert henden Unterricht.« (S. Art. Erziehen-nterricht.)

ieraus ergibt sich ohne weiteres, dafs uch der Rechenunterricht dem Ergsziele unterzuordnen hat, oder, was be besagen will, dafs er sein Ziel lem Erziehungsziele abzuleiten hat. das heifst, darf hier als bekannt vorsetzt werden. (S. Art. Erziehender richt. Aufserdem: Ziller, Grundlegung.) ist leicht einzusehen, wie sich ein iger Rechenunterricht zu dem überen Rechenunterrichte verhält. Letzterer t in der Forderung Hentschels: »Der er soll denkend rechnen und rechnend n lernen, das ist das eine; er soll der Einsicht auch diejenige Fertig-ewinnen, welche das Leben verlangt, st das andere.« Das ist aber im de nicht mehr als eine Verschmelzung urchdringung des Formal- und Materialps der Anhänger und Gegner Pesta-. Der dem Erziehungsziele unternete Rechenunterricht hält daran fest, das Wissen, welches er zu erzeugen nicht Zweck, sondern nur Mittel für höheren Zweck, durch Bildung des nkenkreises Einflufs auf das Wollen Zöglings zu erlangen, ist. Denn nicht Vissen, sondern im Wollen ist der des Menschen zu suchen. Und wie em Wissen, so und nicht anders ist es mit dem Können. Nicht weil letzteres in bestimmtes Geschäft, ein Amt oder einen Erwerb gebraucht wird, deswird es geboten, sondern weil es die Betätigung des religiös-sittlichen Charakters erleichtert und sichert.

»Dafs aber in der Gestaltung des Gedankenkreises eines Menschen allerdings auch die Möglichkeit für die Determinierung des Willens gegeben ist, wird klar, wenn man sich der psychischen Tatsache erinnert, dafs Strebungen nichts aufser den Vorstellungen Bestehendes sind. Abgetrennt von den Vorstellungen, isoliert gedacht, ist der Wille nichts. Wir finden zwar Vorstellungen in unserem Innern, mit denen keine Gefühle, keine Strebungen verknüpft sind, aber nie Gefühle und Begehrungen, die nicht im Zusammenhange mit (wenn auch nur dunkeln) Vorstellungen ständen. Alles Wollen wurzelt in den Gedankenmassen; es wächst daraus hervor. Wenn es wahr ist, dafs das Vorstellungsleben eines Menschen seine Entschliefsungen determiniert, so wird ein Unterricht nicht vergeblich arbeiten, der bestimmte Vorstellungsmassen im Zögling festlegt, weil durch die Bearbeitung des Gedankenkreises das Wollen beeinflufst werden kann. So hängt das Unterrichtsziel mit dem Erziehungsziel zusammen.« (Rein.)

Die dem Rechenunterrichte zuerkannte Aufgabe folgt aber auch aus seiner Stellung unter den Lehrfächern der Volksschule.

Da das Erziehungsziel nicht auf das Wissen, sondern auf das Wollen verweist, der Schulunterricht zunächst aber nur Wissen erzeugt, so stellt sich das Bedürfnis nach einem Bindegliede, welches vom Wissen zum Wollen überleitet, heraus. Dieses Bindeglied ist das Interesse. (S. Art. Interesse.) Ist dasselbe vorhanden, dann bedarf es einer Anregung von aufsen gar nicht mehr. Der Zögling arbeitet nicht nur selbsttätig, sondern auch mit Lust und Liebe zur Sache, aus innerem Drange. Es darf also mit dem sich einstellenden Interesse das Ziel des erziehenden Unterrichts in der Tat als erreicht gelten, denn der Unterricht hat durch dasselbe das, was beabsichtigt war, Einflufs auf den Willen gewonnen. Was noch fehlt, die Herbeiführung des Wollens selbst und seine weitere Betätigung, ist nicht mehr Sache des Unterrichts, sondern der Zucht (Führung).

Doch nicht jedes beliebige Interesse darf als Ziel des erziehenden Unterrichts gelten. Es ist vielmehr zu erwägen,

welcher Art die Objekte sind, mit denen sich der Mensch im Leben zu beschäftigen hat, und wie er sich zu jedem derselben verhalten soll.

Was die Beschaffenheit der Objekte betrifft, so gehören sie entweder der Natur oder dem Menschenleben an. Die ersteren sind Gegenstände der Erkenntnis, die letzteren Gegenstände der Teilnahme. Was das Verhalten zu den Objekten anlangt, so wird dasselbe durch den Begriff des religiös-sittlichen Charakters bedingt. »Im ersten Falle (den Erkenntnisgegenständen gegenüber) handelt es sich um Auffassung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit, empirisches Interesse; oder um die Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, um eine denkende Betrachtung, spekulatives Interesse; oder um ihre Beurteilung nach den Mafsstäben des Schönen und Guten, ästhetisches Interesse. Im zweiten Falle (den Gegenständen der Teilnahme gegenüber) handelt es sich um einen Umgang mit beseelten Wesen. Ihnen geben wir uns hin als einzelnen Wesen, Anteil nehmend an ihrem Wohl und Wehe, sympathetisches Interesse; oder so, dafs wir dem sozialen Ganzen unser Interesse zuwenden, seine Geschicke mit innerer Teilnahme aufmerksam verfolgend, soziales Interesse. Das Gefühl der Abhängigkeit aber dem Verhängnis und dem Unbegreiflichen gegenüber, das Verlangen nach einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen und dem Ideal, ruft das religiöse Interesse hervor.« (Rein und Kern a. a. O.)

Das sind die Interessen, mit deren Erzeugung der erziehende Unterricht sich zu befassen hat.

Als Unterrichtsziel könnte daher auch bestimmter gesetzt werden: Erzeugung des empirischen, spekulativen und ästhetischen, des sympathetischen, sozialen und religiösen Interesses. Da man aber sämtliche sechs Interessen nach Herbart in dem Begriffe »vielseitiges Interesse« zu einem Ganzen vereint sich denkt, so darf es kürzer heifsen: Erzeugung des vielseitigen Interesses.

Die Erzeugung des vielseitigen Interesses setzt natürlich eine Beschäftigung mit den Gegenständen voraus, mit denen dasselbe verknüpft ist. Und so ergibt sich von hier aus ohne weiteres die Reihe der Lehrfächer der Volksschule oder deren durch die sechs Interesse-Klassen bestimmter Wissensstoff.

Da die Interessen teils solche der Erkenntnis, teils solche der Teilnahme sind, erstere aber sich als Ergebnisse von Erfahrungen, letztere als Folgen eines Umganges darstellen, so hat der Unterricht eine auf Erfahrung und Umgang sich gründende Gliederung zu erhalten, d. h. die Volksschule hat sich mit Wissensstoffen zu beschäftigen, welche einerseits an die Ergebnisse der Erfahrung, anderseits an die Ergebnisse des Umganges anknüpfen. Da ferner aus der Erfahrung vorwiegend Kenntnisse der Natur, aus dem Umgange Gesinnungen gegen beseelte Wesen (Teilnahme) hervorgehen, so lassen sich, parallel den beiden Interesse-Klassen, zwei Hauptrichtungen des Unterrichts unterscheiden: eine naturwissenschaftliche und eine historische Gruppe, oder — was dasselbe besagen will — zwei Hauptunterrichtsstämme: Naturkunde und Geschichte, wobei allerdings die Geschichte im weiteren Sinne (als Inbegriff der Gesinnungsverhältnisse beseelter Wesen) zu nehmen ist.

Da in der Volksschule erziehender Unterricht zu erteilen ist, wird selbstredend den Lehrfächern, welche dem ethischen Zwecke der Erziehung am unmittelbarsten dienen, der Vorrang einzuräumen sein. Also den geschichtlichen Fächern, weil diese die Interessen der Teilnahme in hervorragender Weise zu wecken sich geeignet erweisen und dadurch zu überaus wichtigen Quellen sittlicher Gesinnungen werden: der Biblischen Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismuslehre und dem Kirchenliede einerseits, der Weltgeschichte, Gesellschaftskunde und politischen Geographie anderseits.

Doch ebenso unentbehrlich wie die geschichtlichen sind die naturwissenschaftlichen Lehrfächer. Denn diese befassen sich mit der andern Quelle des Seelenlebens, der Natur. Sie haben es teils mit Naturgegenständen, teils mit Naturereignissen zu tun und scheiden sich demgemäfs in Naturgeschichte und Naturlehre, dazu physikalische Geographie.

Und auch damit ist die Zahl der Lehrfächer noch nicht erschöpft. Es sind das nur die sachunterrichtlichen Fächer, denen sich die formunterrichtlichen anschliefsen:

geschichtlichen Gruppe der Sprachricht im vollen Umfange und der ng, der naturwissenschaftlichen Gruppe Rechnen, die Raumlehre und das nen. An dieser Stelle haben wir es nit dem Rechnen zu tun.

iller macht (nach Bartholomäi) in r Grundlegung die treffende Bemerkung, Mathematik sei die formale Seite der . Was aber von der Mathematik aupt gesagt werden darf, das gilt lich auch vom Rechnen. Denn die tritt neben der räumlichen Gestalt Bewegung bei allen Gegenständen Erscheinungen in der Natur hervor, sie erst ist es meistens, welche deren fe und vollständige Auffassung ericht. Und so ist das Rechnen eine endige Ergänzung der naturwissenlichen Gruppe der Lehrfächer, zugleich solche, die durch nichts anderes erwerden kann.

afs die sachunterrichtlichen Fächer n Ersatz für das Rechnen bieten en, ist von vornherein klar. Aber es auch unter den formunterrichtlichen rn keins, welches im stande wäre, daszu leisten, was das Rechnen leistet. n es also auch rein praktische Bedürfgewesen sein, welche die Aufnahme Rechnens unter die Lehrfächer der schule ursprünglich bestimmten; jetzt die Sache so, dafs das Rechnen auch diese Bedürfnisse ein unentbehrliches ach der Volksschule bliebe. Unentich, weil es unter den Lehrfächern ganz bestimmte Stelle einnimmt und es dem Unterrichte durchaus eigen- Bildungselemente zuführt.

er Unterricht der Volksschule soll ein ender sein. Das ist er, wie wir oben hrten, wenn er vielseitiges Interesse gt. Um dieses zu können, bedarf er rechender Lehrstoffe. Diese werden er Reihe von Lehrfächern dargeboten, e es teils mit Sachen, teils mit Formen n haben. Zu den Lehrfächern der ren Art aber gehört auch der Rechenricht.

weierlei kennzeichnet die Stellung des nunterrichts: Er gehört zu den Lehrn, welche sich der Natur anschliefsen, r ist Formenunterricht. Daraus folgt, der Rechenunterricht vorwiegend berufen ist, die Interessen der Erkenntnis, also das empirische, spekulative und ästhetische Interesse zu wecken und zu pflegen. Und dazu eignet er sich auch in hervorragender Weise. So sehr, dafs eine schwere Vernachlässigung dieser Interessen eintreten müfste, bliebe seine Einwirkung aus.

Dem empirischen Interesse trägt die Auffassung der Naturgegenstände und Naturereignisse nach Mafs, Zahl, Gewicht und auch Geldwert Rechnung. Dem spekulativen Interesse kommen die Beziehungen der Mafse, Zahlen und Gewichte untereinander, die Beziehungen der Sachen zum Geldwerte, die verschiedenen Mafsstäbe für die menschliche Arbeit u. a. m. entgegen. Das ästhetische Interesse wird geweckt und genährt, sobald es gelingt, mit Hilfe der Mafse, Zahlen und Gewichte Ordnung in die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Dinge und Ereignisse zu bringen, so dafs der menschliche Geist zur Herrschaft über sie gelangt und sich frei fühlt.

Kann aber der Rechenunterricht das alles leisten, so soll er es auch leisten. Es darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob er zur Verwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts etwas mit beiträgt. Denn das tut schliefslich auch der schlechteste Rechenunterricht. Sondern es mufs von vornherein darauf gehalten werden, dafs er diesem Ziele planmäfsig zusteuert.

Geschieht dies aber, so erwächst dem Rechenunterrichte selbst auch reicher Gewinn. Jedenfalls gestaltet er sich durchweg einheitlicher, sobald seine Aufgabe der Idee des erziehenden Unterrichts untergeordnet wird. Auch wird er einfacher, denn alle nicht im Einklange mit seiner Aufgabe stehenden Stoffe und Übungen werden ausgeschieden. Dazu fafslicher, weil er sich allenthalben genötigt sieht, das heranzuziehen, was dem Kinde psychologisch nahe liegt. Deshalb aber auch praktischer, denn die psychologische Nähe erleichtert das Verständnis und fördert die Übung. Überhaupt aber bedeutender, denn er wird zur Mitarbeit an der höchsten Aufgabe berufen, welche die Erziehungsschule zu lösen hat.

3. Der Lehrplan des Rechenunterrichts. Dieser hat sich einerseits dem Wesen der Zahl, anderseits dem Wesen und Entwick-

lungsgange des kindlichen Geistes gemäfs zu gestalten.

Als eigentliches Objekt des Rechenunterrichts gilt natürlich die Zahl. Das Wesen, die Eigenschaften der Zahl müssen es also sein, welche bei Aufstellung des Lehrplans volle Berücksichtigung zu finden haben. Besonders bei der Auswahl des Lehrstoffes.

Was eine Zahl sei, darüber ist bis auf den heutigen Tag viel geredet und geschrieben worden. Zu einer Einigung ist es indessen noch nicht gekommen. (Näheres bei Hartmann a. a. O.) Wir halten es mit denen, welche den Zahlbegriff als das Ergebnis einer Beziehungsabstraktion, mithin als Beziehungsbegriff nehmen, wobei die Beziehung, um welche es sich handelt, eine Mengebeziehung ist. Aber wir behaupten zugleich, dafs man auf diese Weise nur in den Besitz von unbestimmten Zahlen gelange. Handelt es sich um bestimmte Zahlen, also um eindeutige Fälle, so bedarf es noch eines nähern Bestimmungsmittels. Dieses Mittel ist das Zählen, d. h. eine rein geistige Tätigkeit, welche auf die Frage: Wieviele »Etwas« bilden miteinander das »Zusammen?« Antwort gibt. Im besonderen geschieht beim Zählen dreierlei: 1. Es wird jedes zu zählende Ding aufgefafst, denn alle sollen aufgefafst werden. 2. Man erinnert sich an die schon aufgefafsten Dinge, weil man sonst die Zusammenfassung aller nicht bewerkstelligen könnte. 3. Man verknüpft jedes Ding mit den schon aufgefafsten, damit eine Zusammenfassung aller möglich werde. Kürzer: Es wird jedes einzelne Ding gesetzt, aber die Setzungen werden nicht vergessen, sondern einer sie alle repräsentierenden Setzung wird die neue Setzung hinzugefügt und für beide Setzungen eine einzige gemacht. (Nach Bartholomäi.)

Die Zahlen werden in einer bestimmten Reihenfolge, als natürliche Zahlreihe, gewonnen. Die Beherrschung dieser Reihe bedingt die Einordnung der Zahlen in ein Zahlsystem. Die möglichen Beziehungen der Zahlen untereinander führen zu den Zahloperationen, dem Rechnen im engeren Sinne. Schliefslich werden diese Operationen auf die Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens angewandt: es wird vom theoretischen zum praktischen Rechnen übergegangen.

Dabei gibt es dreierlei Zahlen: ganze, dezimale und gebrochene. Auch können diese gemischt auftreten: ganze mit dezimalen Zahlen, ganze mit gebrochenen Zahlen und dezimale mit gebrochenen Zahlen. Ferner können die Zahlen benannt und unbenannt sein, wobei wieder zwischen dezimalen und nichtdezimalen Sorten zu unterscheiden ist.

Schon die Einführung dieser Zahlen erfordert viel Aufmerksamkeit und nimmt eine ziemliche Zeit für sich in Anspruch. Aufgabe des Lehrplans ist es daher, alles an die richtige Stelle zu setzen. Daneben ist das Zahlsystem weiter auszubauen, denn Zahlschreiben, Zahllesen und die schriftlichen Darstellungsformen der Rechenaufgaben müssen ausreichend beherrscht werden.

Das Zahlsystem ist das Zehnersystem. Es kommt zunächst bei den ganzen, dann bei den dezimalen Zahlen zur Geltung. Doch schon vorher treten die Zahloperationen auf, das eigentliche Rechnen. Rechnen heifst: Aus gegebenen Zahlen unter gegebenen Bedingungen neue Zahlen ableiten. Die Grundlage alles Rechnens aber ist das Zählen. Da es nur zwei Hauptarten des Zählens gibt, Vor- und Rückwärtszählen, so kann es auch nur zwei Hauptrechnungsarten geben: eine, welche sich auf das Aufwärtszählen und eine, welche sich auf das Abwärtszählen gründet. Wir nennen sie Zuzählen und Abzählen. Das Zuzählen kann sich auf beliebige Zahlen oder auf eine und dieselbe Zahl erstrecken, so dafs im letztern Falle ein wiederholtes Zuzählen derselben Zahl erfolgt. So gelangt man zur Addition und Multiplikation. Entsprechend führt das Abzählen zur Subtraktion und Division. Das sind die vier Grundrechnungsarten der Volksschule.

Alle vier Grundrechnungsarten werden gleichmäfsig auf die drei Zahlarten (ganze, dezimale und gebrochene Zahlen) nebst ihren Unterarten verteilt. Hieraus ergibt sich folgende Übersicht: Rechnen mit ganzen, dezimalen und gebrochenen Zahlen, welche a) unbenannt und b) benannt sind. (12 Fälle.) Aufgaben, welche a) dem theoretischen (vorbereitenden) und b) dem praktischen (angewandten) Rechnen angehören. (2 Fälle für jeden der 12 Fälle.)

Das gibt nicht weniger als 24 Aufgabengruppen, welche bei jeder der 4

Grundrechnungsarten zu berücksichtigen sind. Gewifs keine kleine Arbeit. Dieselbe wird aber noch erheblich vergröfsert durch die mannigfaltigen Verknüpfungen, welche die Grundrechnungsarten untereinander eingehen können, sobald man zum praktischen (angewandten) Rechnen fortschreitet.

Alle Einzelheiten zu berühren, ist hier zwar nicht der Ort; nicht umhin können wir aber, den vorigen noch einige Bemerkungen über die Dezimalzahlen und die Sachgebiete des Rechnens hinzuzufügen.

Es ist noch nicht lange her, da betrachtete man die Behandlung der Dezimalzahlen in den deutschen Volksschulen als eine Art Luxus. Die meisten Volksschulen beachteten sie überhaupt nicht. Das ist seit dem Jahre 1870, welches uns die dezimalen Münzen, Mafse und Gewichte brachte, anders geworden. Seitdem kann auch die kleinste Dorfschule der Dezimalzahlen nicht entbehren. Aber wie das nun so geht. Weil man vorher die Dezimalzahlen unbeachtet gelassen hatte, war man in der schulmäfsigen Behandlung derselben sehr zurückgeblieben, und die ersten Versuche, die Dezimalzahlen in der Volksschule zu behandeln, fielen sehr ungeschickt aus. Man sehe sich nur die Rechenhefte der siebziger Jahre an, um sich davon zu überzeugen.

Erst nach und nach wurde das besser. Die Mifserfolge erwiesen sich als gute Lehrmeister. Und nur in einem Punkte schwankte man noch bis auf den heutigen Tag: in der Auffassung der Dezimalzahlen. Man konnte sich nicht darüber einigen, ob die Dezimalzahlen als ein besonderer Fall der sog. gemeinen (gewöhnlichen) Brüche, oder als eine Fortsetzung der Reihe der ganzen (dekadischen) Zahlen über die Eins hinaus abwärts zu nehmen seien. Mit andern Worten: Man stritt darüber, ob die Dezimalzahlen als Bruchzahlen oder Systemzahlen aufzufassen seien. Dieser Streit war eigentlich ein recht müfsiger. Denn die Dezimalzahlen sind im Grunde ja beides: Bruchzahlen und Systemzahlen. Aber er gewann dadurch an Bedeutung, dafs er auf die Behandlung der Dezimalzahlen in der Schule übertragen und kein Unterschied zwischen der Auffassung der Dezimalzahlen überhaupt und ihrer Auffassung für den Fall der schulmäfsigen Behandlung gemacht wurde.

Um es nun gleich zu sagen: wir halten dafür, dafs es richtiger und besser sei, die Dezimalzahlen in der Schule zunächst als Systemzahlen aufzufassen. Dazu bestimmt uns schon der Umstand, dafs sie mit der Einführung des dezimalen Münz-, Mafs- und Gewichtssystems in die deutschen Volksschulen gekommen sind und es nur natürlich ist, wenn sie mit demselben in engster Verbindung bleiben. Geschähe dieses nicht, so hiefse das, die erlangten Vorteile wieder preisgeben. Aber auch sonst wäre es falsch, die Dezimalzahlen als Bruchzahlen einzuführen. Denn Einheiten sind doch nirgends die kleinsten Münzen, Mafse und Gewichte, sondern die mittleren oder gröfseren. Die Münzeinheit ist die Mark, nicht der Pfennig; die Längeneinheit ist das Meter, nicht das Millimeter u. s. f. Wären die kleinste Münze, das kleinste Längenmafs usw. die Einheiten, so bedürfte es der Dezimalzahlen gar nicht. So aber sind sie, um die kürzeste und zweckmäfsigste Form für die dezimale Gruppe der benannten Zahlen zu gewinnen, unentbehrlich. Von jeder dezimalen Einheit aus schreitet man aufwärts durch Verzehnfachung und abwärts durch Zehnteilung. Das geschieht genau in derselben Weise wie innerhalb der Reihe der dekadischen (ganzen) Zahlen. Es ist also sicher naturgemäfs, mit den Dezimalzahlen gerade so wie mit ganzen Zahlen zu rechnen. Zweifellos ist das auch der Hauptzweck, welcher durch die Einführung der Dezimalzahlen besonders in der Volksschule erreicht werden soll. Und er kann, seitdem wir in den dezimalen Münzen, Mafsen und Gewichten ein so vorzügliches Anschauungsmittel besitzen, im unmittelbaren Anschlusse an das Rechnen mit ganzen (dekadischen) Zahlen auch mit Leichtigkeit erreicht werden. Wozu also die Erschwerung, welche entsteht, sobald die Dezimalzahlen den Bruchzahlen untergeordnet werden? Denn eine Erschwerung ist es in jedem Falle, wenn man durch das Medium der Bruchzahl zur Dezimalzahl fortschreitet. Ist doch das Rechnen mit Brüchen im Grunde ein Rechnen mit Funktionen, mufs doch jeder Bruch durch zwei Zahlen (seine Anzahl, den Zähler, und das Verhältnis seiner Eins zur Ur-Eins,

den Nenner) gedacht werden, während jede Dezimalzahl als eine einzige Zahl vorgestellt wird.

Handelte es sich nur darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, so wäre die Auffassung der Dezimalzahlen nebensächlich. Denn jede der beiden möglichen Auffassungen führte zu diesem Ziele. Aber in der Volksschule fällt der Weg zum Ziele ungleich mehr ins Gewicht als anderwärts. Und so ist es nicht sowohl die Möglichkeit der Auffassung, als vielmehr die Naturgemäfsheit derselben, welche uns hier leitet. Die gröfsere Naturgemäfsheit aber kommt der Auffassung der Dezimalzahlen als Systemzahlen zu. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Eine andere wichtige Frage, über welche man sich bis heute nicht einigen konnte, ist die der Sachgebiete des Rechnens. Wird diese Frage lediglich oder auch nur vorwiegend fachwissenschaftlich behandelt, so ist auf ein befriedigendes Ergebnis natürlich nicht zu rechnen. Denn das Rechnen hat es zunächst mit Formen und nicht mit Sachen zu tun. Erst die pädagogische Behandlung führt zur rechten Würdigung der Sachgebiete im Rechenunterrichte.

Es wurde oben ausgeführt, dafs der nächste Zweck des Unterrichts, sofern er erziehender Unterricht sein solle, der sei, vielseitiges Interesse zu erregen. Das Interesse kann aber ein doppeltes sein: ein unmittelbares und mittelbares. Ersteres wird durch den Gegenstand an sich, letzteres durch den Vorteil oder Nachteil, welchen die Beschäftigung mit ihm bringen kann, hervorgerufen. Ist hiernach aber das unmittelbare Interesse das entschieden wertvollere, so hat auch der Unterricht nach ihm vor allem zu streben. Das mittelbare Interesse ist schon mehr ein Begehren und mufs, sobald es stärker hervortritt, notwendig zur Selbstsucht und niedrigen Lust führen. Das unmittelbare Interesse allein ist frei von allen Nebenabsichten.

Das gilt für jeden Unterricht, also auch für den Rechenunterricht. Und so treten hier zwei Fragen an uns heran. Erstens: Ist der Rechenunterricht als reiner Formenunterricht im stande, unmittelbares Interesse zu erzeugen? Zweitens: Wenn nicht, was mufs geschehen, um trotzdem auch durch ihn zum unmittelbaren Interesse zu gelangen?

Die erste Frage läfst sich kurz beantworten. Da Formen (ebenso wie Zeichen) nicht nur anfangs, sondern auch weiterhin unmittelbares Interesse nur ausnahmsweise wecken, das Rechnen an und für sich es aber nur mit Formen zu tun hat, so kann durch dasselbe allein unmittelbares Interesse nicht erzielt werden.

Ganz anders verhält es sich mit den Sachen. Diese erregen selbst ohne unterrichtliche Behandlung unmittelbares Interesse. Wievielmehr durch eine solche. Bekannt ist, wie der geschichtliche und naturkundliche Unterricht die Entstehung des unmittelbaren Interesse begünstigen. Darin liegt aber auch bereits, wie die zweite Frage zu beantworten ist. Soll das Interesse für Formen, mit denen es das Rechnen zunächst zu tun hat, zu einem unmittelbaren werden, so müssen diese mit Sachen verbunden auftreten. Nicht nur im Anfange, sondern auch im weitern Verlaufe.

»Selbstredend leisten nicht alle Sachen dieselben Dienste. Stets hat man sein Augenmerk auf solche zu richten, welche schon Bestandteile des kindlichen Gedankenkreises bilden, sei es, dafs sie aus Erfahrung und Umgang oder aus anderen Zweigen des diese beiden natürlichen Bildungsquellen künstlich erweiternden Unterrichts stammen.« (Conrad.)

So dient also die Verbindung des Rechnens mit geeigneten Sachgebieten dazu, ihm das unmittelbare Interesse des Zöglings zuzuwenden, d. h. dieses Interesse für die Rechenstoffe im engeren Sinne rege zu machen. Das aber ist ein grofser Gewinn. Um so gröfser, als sich daraus umgekehrt auch für die Sachgebiete beachtenswerte Vorteile ergeben. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Und noch eins kommt hinzu. Wie jeder Unterricht, so hat auch der Rechenunterricht, soll er den Forderungen der Psychologie genügen, von der Anschauung auszugehen. Fragen wir aber, was angeschaut werden kann und soll, so treffen wir abermals auf Sachen. Wir dürfen daher auch gleich bestimmter setzen: Der Rechenunterricht hat von geeigneten Sachgebieten auszugehen. Das gilt für den gesamten Volksschulrechenunterricht, besonders aber für den Anfang desselben, für die Zeit, in welcher die Zahlvorstellungen

nfachsten Zahlverknüpfungen (Rechen-ionen) gewonnen werden sollen. Denn ıhl ist ein Abstraktum, der Zahlbegriff eziehungsbegriff, und beide dürfen Kinde nicht als ein Fertiges dar-n werden.

ıs wären die hauptsächlichsten psycho-hen Gründe, welche die Verbindung echnens mit den Sachgebieten nicht echtfertigen, sondern fordern. Es en für diese Verbindung aber auch ıe Gründe. Sie ist nötig um der gung des sittlichen Charakters Vor-zu leisten. Denn soll sich der Cha-im Leben, im Verkehre mit der Natur ler Menschenwelt, als sittlicher Cha-betätigen, so ist zweierlei erforderlich: Einsicht in die Schönheit und den der ethischen Gesetze und ein sicheres über die Möglichkeit ihrer Verwirk-g. Jene kann und soll der Ge-ıgsunterricht zeitigen. Dieses wird t, wenn der Mensch die Mittel und , welche fördernd oder hemmend auf Handlungen wirken, genau kennen gebrauchen lernt. Wo aber sind diese und Kräfte zu suchen?

\us dem Umstande, dafs die Gröfsen-tnisse nur die formale Seite eines Vorstellungsinhaltes sind, folgt, dafs Virkungen auf das menschliche Han-ur in ihren Verknüpfungen mit Sach-tnissen beruhen und daher auch diese ıngen nur durch genaue Betrachtung /erknüpfungen erkannt werden können. im Hinblicke auf das nachahmende n, welches der erziehende Unterricht reben sucht, ist demnach die Einsicht : Verknüpfungen der Gröfsenverhält-mit den entsprechenden Sachverhält-eine unbedingte Notwendigkeit.«

)

s die das menschliche Handeln be-ssenden Mittel und Kräfte zum grofsen ıufserhalb des handelnden Individuums war in der äufseren Natur liegen, ist nt. Dafs es aber falsch wäre, daraus gern, es sei lediglich Sache des natur-chen Unterrichts, für alles weitere zu tragen, kann nicht genug betont n. Die alleinstehende Naturkunde g ebensowenig wie der alleinstehende nunterricht. Nur verbunden leisten was zu leisten ist.

Wie sehr Rechnen und Naturkunde, wenn sie der Betätigung des Charakters dienen wollen, aufeinander angewiesen sind, erhellt auch noch aus folgendem. Jedes menschliche Handeln ist an Zeit und Raum gebunden. Zielbewufstes, festes Handeln hat deshalb die klare Erfassung der Beziehungen zwischen dem menschlichen Handeln und den räumlichen und zeitlichen Verhältnissen zur Voraussetzung. Da es jedoch die Naturkunde nur mit der qualitativen, das Rechnen nur mit der quantitativen Seite des in Raum und Zeit vorkommenden Mannigfaltigen zu tun hat, so bildet das eine Fach in der Tat die notwendige Ergänzung des andern.

Dafs dem so ist, sagt uns das vielgestaltige Menschenleben mit seinem Mühen um das materielle Wohl schliefslich auch selbst. Denn die mancherlei Berufsarten, die Gewerbe, die Industrie, der Handel und jedweder Verkehr, alles, was die materiellen Interessen fördert, es weist auf diesen Zusammenhang hin. Und da sich der Charakter des Zöglings im praktischen Leben betätigen soll, wie könnte die Erziehungsschule auf diesen Zusammenhang verzichten? Es ist nicht anders, erst die planmäfsige Verbindung mit den Sachgebieten befähigt den Rechenunterricht, auf das praktische Leben in der zweckmäfsigsten Weise vorzubereiten.

»Eine wahrhaft praktische Fertigkeit soll sich der Schüler aneignen. Um dieses zu erreichen, mufs der Rechenunterricht den Rechenstoff genau so nehmen, wie ihn das Leben bietet. Nun kommen im Leben Zahlen und Rechenoperationen aber niemals selbständig, isoliert und inhaltsleer vor, sondern sie treten in steter Verbindung mit Vorstellungen sachlichen Inhalts auf; dürre, nackte und tote Formen kennt das Leben nicht, alle Zahlen haben Bezug auf Sachverhältnisse. Das Schulrechnen, welches auf das Leben vorbereiten soll, mufs daher seinem Zwecke gemäfs auf diese Verbindung volle Rücksicht nehmen.« (Lomberg a. a. O.)

Hiernach kommt den Sachgebieten des Rechenunterrichts allerdings ein hoher Wert zu. Denn durch den Zusammenschlufs wird:

a) das unmittelbare Interesse für die Rechenstoffe im engeren Sinne geweckt;

b) gröfsere Klarheit und Bestimmtheit auch umgekehrt für die Sachgebiete erzielt;

c) der psychologische Gang des Rechenunterrichts begünstigt;

d) die Betätigung des sittlichen Charakters ungleich mehr als ohne dieses berücksichtigt.

Ist die Verbindung des Rechnens mit geeigneten Sachgebieten die rechte, so dient sie insbesondere auch der Konzentrationsidee. Nach dieser ist es bekanntlich Aufgabe jedes Unterrichtsfaches, die Einheit des Gedankenkreises des Zöglings zu wahren. Im Rechnen aber geschieht dieses durch den Anschlufs an Sachgebiete, welche dem kindlichen Verständnisse bereits erschlossen worden sind und welche das kindliche Interesse schon für sich haben. Wesentlich begünstigt werden mufs daher die Einheit des kindlichen Gedankenkreises, wenn im Sachunterrichte und Rechenunterrichte dieselben Stoffe gleichzeitig oder nacheinander behandelt werden.

Eine Konzentration, wie sie Ziller für Rechnen vorschwebte, wird zwar nicht so bald, wenn überhaupt, zu stande kommen; setzt diese doch die Annahme seiner beiden anderen Ideen, vor allem der vielumstrittenen Kulturstufenidee, voraus; trotzdem kann es keine verlorene Mühe sein, auch dem Zillerschen Konzentrationsgedanken für das Rechnen weiter nachzugehen. Denn die Verwirklichung der Konzentrationsidee überhaupt ist und bleibt eine der vornehmsten Aufgaben der heutigen Pädagogik. Von ihr hängt die Einwirkung des Unterrichts auf die Einheit des Gedankenkreises des Zöglings zumeist ab. Und ohne diese Einheit ist ein sittlicher Charakter überhaupt nicht denkbar.

Mehr noch aber als das Objekt hat das Subjekt die Ausgestaltung des Lehrplanes der Erziehungsschule zu beeinflussen. Besonders dann, wenn es sich um die Verteilung des Lehrstoffes handelt. Denn es ist durchaus nicht gleichgültig, ob man es mit 6- oder 14jährigen Kindern zu tun hat. Und so ist auch die Verteilung des Rechenstoffes durchaus von den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes abhängig zu machen.

Was wir unter diesen Entwicklungsstufen verstehen, wird in dem Artikel über psychische Alterstypen weiter ausgeführt. (Bd. I, S. 50 ff.) Danach sind folgende 6 Entwicklungsstufen zu unterscheiden:

1. Stufe der vorherrschenden Rezeption. (Die ersten drei Lebensjahre.)

2. Stufe der einfachen Reproduktion und des beginnenden inneren Geisteslebens. (Die folgenden drei Lebensjahre).

3. Stufe der freien Entwicklungskraft und des kindlichen Vertrauens. (Erstes und zweites Schuljahr.)

4. Stufe des mechanischen Gedächtnisses und der Unterordnung des Einzelwillens unter einen berechtigten Gesamtwillen. (Drittes und viertes Schuljahr.)

5. Stufe des aufstrebenden Verstandes und eines durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflufsten Verhaltens. (Fünftes und sechstes Schuljahr.)

6. Stufe des vorherrschenden Verstandes und eines durch die sittlichen (praktischen) Ideen mehr und mehr bestimmten Handelns. (Siebentes und achtes Schuljahr.)

Die ersten beiden Stufen fallen zwar in das vorschulpflichtige Alter, sie kommen hier aber insofern in Betracht, als die Frage aufzuwerfen ist: Was bringen die Kinder fürs Rechnen mit in die Schule? Denn dieses zu wissen, darum mufs jedem Lehrer zunächst zu tun sein. Und so beginnt denn auch der Rechenunterricht zweckmäfsig mit einer »Analyse des kindlichen Gedankenkreises«. (Vergl. Hartmann a. a. O. Dazu: Art. Vorstellungskreis.) Als Ergebnis einer solchen Analyse stellte sich z. B. heraus: Von allen während eines Zeitraumes von 15 Jahren aufgenommenen sechsjährigen Kindern konnten durchschnittlich 66% bis 10 zählen. Die zugehörigen Zahlvorstellungen aber entbehrten bei fast allen noch der wünschenswerten Klarheit und Deutlichkeit. Im allgemeinen erwiesen sich die Knaben besser vorbereitet als die Mädchen. Hieraus ergaben sich dann die Anfangslehrstoffe für den ersten Rechenunterricht.

Die dritte Entwicklungsstufe ist eine der Erzeugung klarer und deutlicher Anschauungen keineswegs günstige. Eben deswegen aber ist die Erzeugung solcher Anschauungen gerade hier von gröfster Wichtigkeit. Die freie Einbildungskraft mufs gezügelt werden; sie mufs ein Gegengewicht erhalten. Dieses Gegengewicht sind klare und deutliche Anschauungen.

Und so hat denn der erste Rechenunterricht in diesem Sinne eine feste Grundlage für alles nachfolgende Rechnen zu schaffen, und er darf die Zahlreihe nicht eher erweitern, als bis diese Aufgabe gelöst ist. Sehr zu statten kommt dem Lehrer hier das kindliche Vertrauen, welches ihm die Kleinen entgegenbringen. Sie sind willig, hören auf sein Wort und führen alles nach Kräften so aus, wie er es haben will.

Auf der vierten Entwicklungsstufe, im dritten und vierten Schuljahre, waltet das mechanische Gedächtnis auffällig vor. Das ist die geeignetste Zeit, um im Rechnen durch fleifsige Übung die Reihen aller vier Grundrechnungsarten fest einzuprägen, also das Einsundeins, Einsvoneins, Einsmaleins und Einsdurcheins. Dazu die Anfänge des schriftlichen Rechnens in entsprechender Weise, sauber, sicher und geläufig. Es mufs so weit kommen, dafs alles taktmäfsig verläuft.

Die fünfte Stufe zeichnet sich durch den aufstrebenden Verstand aus. Das ist die rechte Zeit, um die unendliche Zahlreihe zu erschliefsen, mit welcher die klare Auffassung der Gesetze des Zehnersystems in Verbindung steht. Ist dieses geschehen, dann kann der Übergang zu den sich eng anschliefsenden Dezimalzahlen erfolgen. Diese wieder bilden die Brücke zu den Bruchzahlen, welche ihrerseits die höchsten Anforderungen an die Verstandestätigkeit des Volksschülers auf dieser Stufe stellen. Auch ein Grund, die Bruchzahlen nach den Dezimalzahlen zu behandeln.

Auf der sechsten Stufe endlich, im siebenten und achten Schuljahre, herrscht der Verstand vor und das Handeln wird mehr und mehr durch die sittlichen Ideen geregelt. Nun verfügt der Zögling über das theoretische Rechnen soweit, dafs er es auf die Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens übertragen kann. So gilt es denn, die Sachverhältnisse mit den Rechenoperationen in enge Verbindung zu setzen, das praktische Rechnen allenthalben obenan zu stellen.

Soviel über die für die Auswahl und Anordnung des Rechenlehrstoffes mafsgebenden Gesichtspunkte. Nach ihnen hat sich der spezielle Verteilungsplan, welcher jedem der acht Volksschuljahre seinen Anteil zuweist, zu richten. Wir lassen einen solchen hier noch folgen und bemerken, dafs es sich dabei nicht um einen blofsen Entwurf, sondern einen bereits erprobten Rechenlehrgang handelt. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

a) Erstes Schuljahr. Fachziel: Die Zahlreihe 1 bis 10. (Die vier Grundrechnungsarten innerhalb derselben.)

Dreierlei kommt dabei in Frage: Gewinnung der Zahlen und der Zahlreihe, die Zahloperationen und die Anwendung derselben auf einfache Sachverhältnisse. Unter den Zahloperationen sind nicht nur alle vier Grundrechnungsarten, sondern auch leichte Verbindungen derselben untereinander zu denken. Doch ist bei der Division nur die eine Form, das Messen (Enthaltensein), zu berücksichtigen, weil die andere Form, das Teilen, sich nicht genügend veranschaulichen läfst. Dezimal- und Bruchzahlen bleiben grundsätzlich fern. Die schriftlichen Darstellungen beginnen mit Zeichnungen, denen später die Ziffern sich anschliefsen, bis diese zuletzt allein gebraucht werden.

b) Zweites Schuljahr. Fachziel: Die Zahlreihe 1 bis 100. (Betonung der Addition und Subtraktion.)

Die Zahlreihe 1 bis 100 wird in Zehnerabschnitten auf anschaulichem Wege erschlossen. Addition und Subtraktion treten in einer Reihe stufenmäfsig geordneter Rechenfälle auf. Multiplikation und Division werden durch die Reihen der Grundzahlen (1 bis 10) vorbereitet. Doch geht keine dieser Reihen über das Zehnfache der Grundzahl hinaus. Dezimal- und Bruchzahlen bleiben auch hier noch grundsätzlich ausgeschlossen. Die schriftlichen Darstellungen schliefsen sich den mündlichen eng an. Die gewonnenen Zahlen und Zahloperationen werden auf einfache, dem kindlichen Gedankenkreise angemessene Sachgebiete übertragen. Besondere Beachtung erfahren: Unser Geld bis zur Mark, Längen-, Hohl-, Zeit- und Zählmafse, soweit die betreffenden Währungszahlen nicht aus dem Rahmen der Zahlreihe heraustreten.

c) Drittes Schuljahr. Fachziel: Die Reihen der Zahlen von 1 bis 10 in Multiplikations- und Divisionsform. (Die Zahlreihe 1 bis 100 mit Betonung der Multiplikation und Division.)

Die Zahlreihe 1 bis 100, da sie die

wichtigste für das ganze Volksschulrechnen ist, erfährt nach der Seite der Multiplikation und Division eine weitere gründliche Durcharbeitung. Die Reihen der Grundzahlen werden auch über das Zehnfache hinaus behandelt. Jeder methodischen Einheit wird ein angemessenes Sachgebiet zugewiesen, mit dem die Kinder genügend bekannt sind. Aufser den ganzen Zahlen treten im Anschlusse an die Zeit- und Zählmafse Halbe, Drittel ... Zehntel auf. Dezimalzahlen bleiben noch fern. Addition und Subtraktion treten sowohl für sich in Wiederholungsaufgaben, als auch mit Multiplikation und Division verbunden auf. Alle schriftlichen Darstellungen haben sich der Form nach den mündlichen Darstellungen eng anzuschliefsen.

d) Viertes Schuljahr. Fachziel: Die Zahlreihe 1 bis 1000. (Alle vier Grundrechnungsarten.)

Einführung in die erweiterte Zahlreihe durch stufenmäfsigen Aufbau derselben aus Hunderten, Zehnern und Einern. Die Grundrechnungsarten begleiten diesen Aufbau. Den methodischen Einheiten werden der Altersstufe angemessene Sachgebiete zugewiesen, bei deren Auswahl unsere Münzen, Mafse und Gewichte in erster Linie Berücksichtigung finden. Dazu: Post und Eisenbahn, Haus und Garten, Küche und Keller, was Herbst und Winter bringen, was man im Haushalte braucht. Neben den ganzen Zahlen treten Halbe, Drittel ... Zehntel auf. Die Dezimalzahlen werden durch die dezimale Schreibweise der Münzen und Mafse eingeführt. Die vier Grundrechnungsarten haben es mit benannten und unbenannten Zahlen zu tun. Dieselben finden gleichmäfsige Berücksichtigung und ihre Anwendung auf Sachgebiete erweitert sich entsprechend. Die schriftlichen Darstellungen schliefsen sich anfangs noch durchaus den mündlichen an, berücksichtigen aber im weiteren Verlaufe den Stellenwert der Ziffern und führen zuletzt in das eigentliche schriftliche Rechnen ein.

e) Fünftes Schuljahr. Fachziel: Die unendliche Zahlreihe. (Alle vier Grundrechnungsarten mit benannten und unbenannten Zahlen.)

Einführung in die unendliche Zahlreihe in den drei Stufen: 1 bis 10 000, 1 bis 100 000 und 1 bis 1 000 000. Die vier Grundrechnungsarten erstrecken sich bald auf die ungeteilte Zahlreihe und berücksichtigen benannte und unbenannte Zahlen. Im Anschlusse erfolgt die Behandlung der mehrfach benannten Zahlen. Aus der Verbindung von Multiplikation und Division folgt die wichtige Schlufsrechnung. Aufser den alten treten folgende neue Sachgebiete auf: Gewichte, Längen- und Flächenmafse, Zeit- und Zählmafse im Zusammenhange, Naturgeschichte, Länder- und Völkerkunde, was man fürs Haus braucht (Nahrung, Kleidung, Wohnung u. a. m.). Neben den ganzen Zahlen treten weiter vorbereitend Dezimal- und Bruchzahlen auf. Erstere schliefsen sich der Schreibweise für Münzen, Mafse und Gewichte an, letztere kommen in Verbindung mit der Behandlung der mehrfach benannten Zahlen vor. Die vier Grundrechnungsarten werden gleichmäfsig berücksichtigt. Durch die aus einer Kombination der Multiplikation mit der Division hervorgehende Schlufsrechnung erhalten sie diejenige Erweiterung, welche sich für die Anwendung auf die Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens als besonders wertvoll erweist. Bei den schriftlichen Darstellungen wird noch mehr als am Ende des vorigen Schuljahres Rücksicht auf den Stellenwert der Ziffern genommen, auch wird dabei eine Reihe fester Formen gewonnen.

f) Sechstes Schuljahr. Fachziel: Dezimal- und Bruchzahlen.

Zuerst die Behandlung der Dezimalzahlen im Zusammenhange. Danach die Behandlung der Bruchzahlen im Zusammenhange. Erstere im Anschlusse an unsere dezimalen Münzen, Mafse und Gewichte. Letztere im Anschlusse an die nichtdezimalen Mafse (Zeit- und Zählmafse). Die Dezimalzahlen werden als Fortsetzung der ganzen (dekadischen) Zahlen von den Einern aus abwärts, mithin als Systemzahlen (und nicht Bruchzahlen), betrachtet; den Bruchzahlen liegen Einheiten zu Grunde, welche die reziproken Werte der ganzen Zahlen darstellen. Als Sachgebiete kommen aufser denen der Vorjahre in Betracht: Für die Dezimalzahlen die dezimalen Münzen, Mafse und Gewichte, Wareneinkauf und Warenverkauf, Körpermafse, Erdkundliches; für die Bruchzahlen die nichtdezimalen Mafse,

äufe nach denselben, die Zeitgrößsen, Sparkasse (Prozentsätze, Jahresbruch-, Hauswirtschaftliches. Die vier Grund-nungsarten, welche gleichmäßsig be-sichtigt werden, haben es in beiden n mit benannten und unbenannten en zu tun. Die Verbindung der Mul-ation und Division in der Form der ufsrechnung wird noch mehr als zuvor nt. Die schriftlichen Darstellungen er-n bei den Dezimalzahlen ausnahmslos festen Formen, während bei den hzahlen in einzelnen Fällen das münd- Verfahren die Form des schriftlichen mmen darf.

) Siebentes und achtes Schuljahr. Fach- Praktisches Rechnen. (Die sog. bürger-n Rechnungsarten in Form von Schlufs- Prozentrechnungen.)

Das Zahlgebiet, welches in Betracht mt, umfafst: die unbegrenzte Reihe der en (dekadischen) Zahlen, die Dezimal-n und die Bruchzahlen. Dasselbe als bekannt vorausgesetzt, ebenso n die Grundoperationen innerhalb des-n als bekannt. Deshalb wird auch Fortschritt von einer Einheit zur anderen ger durch die Rechenoperationen als h die Sachgebiete, auf welche sie an-andt werden, bestimmt. Als Sach-ete treten auf: Die Bedürfnisse des chen Lebens, der Geldverkehr (Zins-nung), Einkäufe und Verkäufe, Zu-nen und Abnahmen aller Art, Haus- Landwirtschaftliches, Gewerbliches und männisches, die Reichsversicherungen, Fächer der Geschichte, Erdkunde, Natur-le und Geometrie, die ausländischen zen, Mafse und Gewichte. Der zwischen mal- und Bruchzahlen bestehende Zu-nenhang wird (doch nur unter gün-n Schulverhältnissen) berücksichtigt. elbe gilt von einigen Erweiterungen vier Grundrechnungsarten (z. B. der kürzten Multiplikation und Division, Quadrat- und Kubikwurzelausziehung). r den schriftlichen Darstellungsformen den sich auch die sog. Ansätze, welche Lösung der Aufgaben auf kürzestem e einleiten und die sprachlich korrekte dliche Wiedergabe begünstigen.

Was den dritten Teil des Lehrplanes, Stoffverbindungen betrifft, so sind diese aler und materialer Art.

Die formalen Verbindungen knüpfen an die drei Arten der Zahlen — ganze, dezimale und gebrochene — an. Die Dezimalzahlen gelten als Fortsetzung der ganzen Zahlen, die Bruchzahlen erhalten ihre Einheiten durch die reziproken Werte der ganzen Zahlen. Die Beziehungen der Dezimalzahlen zu den Bruchzahlen kommen für die Volksschule weniger in Betracht. Dagegen sind die Verbindungen der Rechenoperationen untereinander von grofser Bedeutung. Verbunden werden können je zwei Operationen in einer Aufgabe, z. B. Addition und Subtraktion, Addition und Multiplikation u. s. f. Auch drei und selbst vier Operationen können miteinander verbunden auftreten. Die wichtigste aller dieser Verbindungen ist die Verbindung der Multiplikation mit der Division in den mancherlei Schlufsrechnungen, wobei als besondere Fälle die Prozentrechnungen auftreten. Auch die Anwendungen des Rechnens auf die Geometrie gehören hierher. Ebenso die Verbindung von Kopf- und Tafelrechnen, die Verwertung von Rechenvorteilen, die Beziehungen des Rechnens zum Schreib-, Zeichen- und Gesangunterrichte.

Die materialen Verbindungen verweisen auf die Sachgebiete des Rechnens, worunter wir die sachunterrichtlichen Fächer der Volksschule mit verstehen. Hier liegt insbesondere die Aufgabe vor, das in den meisten Rechenbüchern — und deshalb auch in den meisten Schulen — noch immer vorkommende Sachallerlei, das oft so bunt ist, dafs jede nächste Aufgabe in ein anderes Gebiet führt, mehr und mehr zu beseitigen. Wenn irgendwo in der Behandlung der Rechenstoffe, so tut hier Wandel dringend not. Selbstverständlich kann dieser erst dann wirklich eintreten, wenn die Bedeutung der Sachgebiete des Rechnens in unserem Sinne anerkannt, die Verbindung des Rechenlehrstoffes unter sich und mit anderen Stoffen der Konzentrationsidee und diese schliefslich der Idee des erziehenden Unterrichts untergeordnet sein wird. Einzelne Anzeichen sind da, dafs die Einsicht in dieser Beziehung im Wachsen begriffen ist. Die Hauptsache aber mufs erst noch kommen.

4. Das Lehrverfahren im Rechenunterrichte. Selbst der beste Lehrplan

bietet keine Sicherheit für das Gelingen, wenn die Art und Weise der Stoffbehandlung nicht die rechte ist. Das sieht man im allgemeinen auch ein. Das Mifsliche ist nur, dafs die Ansichten der Beteiligten über die Ausführung sehr weit auseinandergehen. Viele meinen, es genüge schon, den Stoff zu kennen, die rechte Art und Weise der Mitteilung, das Lehrverfahren, stelle sich dann von selbst ein. Andere wieder sind der Meinung, dafs jeder Lehrer seine »eigene Methode« nicht nur haben dürfe, sondern haben müsse.

Solche und ähnliche Ansichten können wir nicht teilen. Denn: »Das Bedürfnis einer Methode ruht auf demselben heiligen Grunde wie die ganze Pädagogik.« (Stoy.) Und: »Es gibt im ganzen und grofsen nur eine Rechenmethode, welches diejenige ist, die zugleich der Natur des zu entwickelnden Geistes und dem Wesen des Materials entspricht. Ganz verwerflich ist daher die Meinung derer, welche nur subjektive Unterschiede in den Methoden anerkennen wollen, dafs sich eine Methode für diese, die andere für jene Lehrer- und Schülerindividualität eigene usw.« (Diesterweg.)

In der Idee des erziehenden Unterrichts liegt es nun vollends, dafs nicht sowohl die Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten, als vielmehr die Art und Weise, wie sich diese Erwerbung vollzieht, entscheidend ist. Und so kann es kaum anders sein: ein Lehrverfahren mufs es geben, welches im einzelnen Falle das beste ist. Dafs es bei Bestimmung desselben aber in erster Linie und hauptsächlich auf die seelischen Zustände und Tätigkeiten des Zöglings, welche das Lernen bedingen oder günstig beeinflussen, ankomme, liegt nahe. Mit andern Worten: Das Subjekt, nicht das Objekt geht voran, wenn es sich um das Lehrverfahren in der Erziehungsschule handelt.

Der Weg, welchen der Lernende durchläuft, soll zunächst zum Wissen, dann zum Können führen. Der Unterricht beginnt daher naturgemäfs mit Anschauungen, führt zu Begriffen fort und sorgt zuletzt für Anwendung des Begriffenen. Diese Stufenfolge ist für alle Lehrfächer die nämliche. Die Stufen selbst führen daher auch mit Recht den Namen »Formalstufen«. (S. Art. Formalstufen.) Sie sind das Ergebnis eingehender psychologischer Beobachtungen und Erwägungen. Nach ihnen ist der Lernprozefs in seiner ersten Hälfte ein Apperzeptionsprozefs (s. Art. Apperzeption), in seiner zweiten Hälfte ein Abstraktionsprozefs (s. Art. Abstraktion). Den Schlufs bildet die Ingebrauchnahme des Erlernten, die Anwendung. Die fünf Stufen, welche durchlaufen werden, führen nach dem Vorgange Reins folgende Namen: Vorbesprechung, Darbietung (des Neuen), Verknüpfung (des Neuen unter sich und mit Altem), Zusammenfassung (des Begrifflichen), Anwendung (des gewonnenen Allgemeinen). Der Behandlung voraus geht die Zielangabe, deren Zweck es ist, bestimmend auf den Willen des Zöglings einzuwirken. Der Stoffabschnitt, auf den sich die methodische Durcharbeitung in der angegebenen Weise erstreckt, wird als »methodische Einheit« (Lehreinheit) bezeichnet.

Gute »methodische Einheiten« aufzustellen, ist keine leichte Sache. Und besonders im Rechenunterrichte hält es oft schwer, solche ausfindig zu machen. Ein Grund, von ihnen abzusehen, ist das natürlich nicht. Deshalb folgende Gesichtspunkte für dieselben.

Der gesamte Volksschulrechenunterricht zerfällt naturgemäfs in soviele Stoffgruppen, als Schuljahre zur Verfügung stehen. In unserm Falle also in acht Gruppen. Es würde aber falsch sein, wollte man jede dieser Gruppen in einem Zuge durcharbeiten. Es sind vielmehr gewisse Sammel- und Ruhepunkte dadurch zu gewinnen, dafs man jede der acht Gruppen wieder in eine Anzahl kleinerer Gruppen zerlegt, deren jede ein Ganzes für sich bildet. Diese kleineren Gruppen sind die »methodischen Einheiten«.

So mannigfaltig aber der Rechenstoff ist, ebenso mannigfaltig kann auch der Inhalt der methodischen Einheiten sein. Dieselben können Zahlen, Zahlreihen, Zahloperationen, einzelne Rechenfälle und Anwendung der Operationen auf die Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens in sich schliefsen. Um das Interesse des Zöglings aber von vornherein zu wecken und zu erhalten, empfiehlt es sich durchaus, die methodischen Einheiten nicht durch Formen allein zu bestimmen, sondern in

Verbindung mit geeigneten Sachgebieten zu bringen. Man wird also vor Bestimmung der »methodischen Einheiten« diejenigen Gebiete des Sachunterrichts (und des praktischen Lebens, insoweit dieses dem Verständnisse des Kindes nahe liegt) auswählen, welche eine rechnerische Behandlung erfordern beziehentlich gestatten, und dann erst überlegen, mit welchem Teile des Rechenstoffes im engeren Sinne (also des fachwissenschaftlichen Stoffes) sie verbunden werden können. Später, nachdem alle Rechenoperationen soweit erledigt sind, daſs der Zögling sich frei innerhalb derselben bewegen kann, dürfen die methodischen Einheiten auch ausschlieſslich durch Sachgebiete bestimmt werden.

So können im ersten Schuljahre unter Heranziehung zweckentsprechender Sachgebiete die Zahlen von 1 bis 10 den Inhalt der methodischen Einheiten bestimmen. Im zweiten Schuljahre können es gewisse Abschnitte der Zahlreihe 1 bis 100, im dritten Schuljahre die Reihen der Zahlen 2 bis 9 sein u. s. f. Weiterhin können die dem Gebiete der Dezimalzahlen zugehörigen methodischen Einheiten mit den dezimalen Münzen, Maſsen und Gewichten in enge Verbindung treten, während die Bruchzahlen mit den nichtdezimalen Maſsen, gewissen Arten des Geldverkehrs usw. in Zusammenhang gebracht werden. Nach Abschluſs des theoretischen Rechnens sind natürlich die Bedürfnisse des praktischen Lebens mehr als vorher zu betonen. Es sind also methodische Einheiten mit Beziehung auf Nahrung, Kleidung und Wohnung unter gleichzeitiger Beachtung gewerblicher, kaufmännischer, haus- und landwirtschaftlicher Verhältnisse zu bilden. Nicht weniger verdienen wegen des darin liegenden hohen Bildungswertes die sachunterrichtlichen Fächer — Geschichte, Erd- und Naturkunde — herangezogen zu werden.

Der Inhalt einer »methodischen Einheit« bestimmt in der Regel auch das »Ziel«. Im einzelnen sind dreierlei Ziele zu unterscheiden: das fachwissenschaftliche Hauptziel, das fachwissenschaftliche Teilziel und das Unterrichtsziel. Doch nur bei gröſseren methodischen Einheiten treten alle drei auf. Bei kleineren Einheiten bedarf es der Teilziele nicht.

Jedes der drei Ziele soll nicht nur sachlich, sondern womöglich konkret gehalten sein. Während sich aber die fachwissenschaftlichen Ziele lediglich auf den Stoff beziehen, mehr die Bedeutung von Stoffüberschriften haben und sich leicht aus der Stoffverteilung (dem Lehrplane) ergeben, hat sich das Unterrichtsziel direkt an den Zögling zu wenden. Am besten geschieht dieses in Form einer Aufgabe, der überhaupt bedeutungsvollsten Form der Einkleidung für das Rechnen. Diese Aufgabe ist dem Sachgebiete, welches die ganze Einheit beherrscht, zu entnehmen. Es muſs ihr eine für alle nachfolgenden Aufgaben grundlegende Bedeutung innewohnen. Sie darf nicht allgemein gehalten sein, es sei denn, daſs die besondere Absicht vorläge, eine allgemeine Zielaufgabe durch den Schüler selbst näher bestimmen zu lassen.

So darf jedenfalls das Unterrichtsziel nicht lauten: Wir wollen heute mit der Sechserreihe rechnen! Das könnte doch nur den Inhalt eines fachwissenschaftlichen Zieles ausmachen. Wohl aber wird es heiſsen dürfen: Wir wollen ausrechnen, wieviele Schultage die Schulwochen zählen, welche seit Ostern verflossen sind! So darf es ferner nicht heiſsen: Wir wollen heute mit Dezimalzahlen multiplizieren! Aber es wird aufgefordert werden dürfen: Wir wollen ausrechnen, wieviel die Luft in unserm Schulzimmer wiegt! Nur würden im letzteren Falle zunächst diejenigen Bestimmungen, welche auf Multiplikationsaufgaben führen, zu gewinnen sein usw. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Die »Vorbesprechung« oder die erste Formalstufe hat sich der Zielaufgabe eng anzuschlieſsen. Sie hat dieselbe aber nur so weit zu behandeln, als nötig ist, um über den Gang ihrer Lösung Klarheit zu erlangen. Ist die Aufgabe allgemein gehalten, so wird mit der näheren Bestimmung derselben begonnen. Der Selbsttätigkeit des Zöglings ist dabei der weiteste Spielraum zu gewähren. Das Gefundene wird geordnet, zusammengefaſst und eingeprägt. Letzteres besonders darf niemals versäumt werden. Denn es stärkt die kindliche Kraft in vorzüglicher Weise und führt am sichersten zu jenem »frohen Fleiſse«, ohne welchen die Schularbeit wenig Erfolg verspricht.

Nun erst folgt die Lösung der Ziel-

aufgabe, die »Darbietung des Neuen« oder die zweite Formalstufe. Zwei Möglichkeiten sind dabei zu unterscheiden: unmittelbare und mittelbare Lösung. Im ersten Falle ist die Aufgabe sofort zu lösen. Sicherheit und ein gewisser Grad von Geläufigkeit in der Lösung müssen auch bei den schwächern Schülern erreicht werden. Im zweiten Falle gilt es vorerst, die Hindernisse, welche sich der sofortigen Lösung entgegenstellen, zu beseitigen. Das führt, wenn sonst nichts versehen ist, stets zu einer Erweiterung auf dem Gebiete des theoretischen Rechnens: Fortführung der Zahlreihe, Einführung neuer Zahlformen, Zahloperationen, Rechenfälle u. dergl. m. Hier hat die Zielaufgabe also zunächst nur die Bestimmung, das Interesse für das theoretische Rechnen zu wecken, dann erst soll sie gelöst werden. Ist dieses aber geschehen, so können, je nachdem, gleich noch einige ähnliche Aufgaben behandelt werden. Geordnete Zusammenfassung und feste Einprägung, durch öftere Wiederholung (Übung) erzielt, bilden auch hier den Abschlufs.

Das Gewonnene wird nach diesem unter sich sowohl, als auch mit früher Erworbenem verglichen. Das führt zur »Verknüpfung« oder der dritten Formalstufe. Der Zweck derselben ist, zwischen dem Neuen und Alten feste und dauernde Verbindungen herzustellen. Indem man dabei aber das Gleiche und Ungleiche heraushebt, das Gleiche zusammenstellt und das Ungleiche absondert, gewinnt man das Material zu einer oder mehreren Rechenregeln.

Zweierlei ist bei diesen Vergleichungen freilich stets zu beachten: es darf nicht alles verglichen werden, was sich überhaupt vergleichen läfst, und — es darf dabei nichts Neues (d. h. dem Inhalte nach Neues) auftreten. Denn wollte man alles vergleichen, was sich vergleichen liefse, so würde nicht nur sehr viel Zeit darüber vergehen, sondern es könnte sehr leicht auch die Hauptsache, auf welche es ankommt, verdunkelt werden. Käme inhaltlich Neues, folglich Unbekanntes, hinzu, so würde keine Verschmelzung desselben mit dem vorhandenen Alten erfolgen, die Heranziehung also eine völlig nutzlose sein. Auch folgender Umstand darf nicht übersehen werden. Da es sich zunächst nur um Vergleichung dessen handelt, was auf der zweiten Stufe gewonnen worden ist, so kann es nicht ausbleiben, dafs die Überzeugung von der Allgemeingiltigkeit der Ergebnisse ausbleibt. Um diese herbeizuführen, mufs daher die Lösung einer genügenden Anzahl gut gewählter Aufgaben eingeschaltet werden. Denn diese allein setzt in den Stand, die Gleichheit des Verfahrens zum Bewufstsein zu bringen, also diejenige Bedingung herbeizuführen, welche die Überzeugung von der Allgemeingiltigkeit des Verfahrens im Zöglinge zur Voraussetzung hat.

Das Gleichartige, das auf der dritten Stufe aufgesucht und aufgefafst worden ist, wird auf der vierten Stufe zusammengefafst. Das ist der Abschlufs des Abstraktionsprozesses, der am Ende der zweiten Stufe eingeleitet wurde. Die Zusammenfassung selbst kann auf dreierlei Weise geschehen: durch Worte (Regeln), durch Beispiele (Regelbeispiele) oder durch beides zugleich. Das erste empfiehlt sich im allgemeinen für die Volksschule weniger als das zweite und dritte. Auch kann es leicht entbehrt werden. Denn sobald ein behandeltes Beispiel zum »Typus« wird, bietet es vollen Ersatz für die allgemein gehaltene Regel. Und ein Heft, welches eine lückenlos fortschreitende Sammlung solcher Beispiele enthält, ist das rechte Lehrbuch des Volksschülers.

Was auf der vierten Stufe gewonnen worden ist, wird auf der fünften Stufe in Gebrauch genommen. Nach den Musterbeispielen werden soviele Aufgaben gelöst, als man braucht, um zur Rechensicherheit und Rechenfertigkeit zu gelangen. Die Aufgaben müssen nach Form und Inhalt gut gewählt und gut geordnet sein. Bestimmend für den sachlichen Inhalt ist das durch die Zielaufgabe angezogene Sachgebiet. Verfügt man aber über eine gute Aufgabensammlung, so ist hier der Punkt, wo diese ausgiebige Verwendung finden kann und finden soll.

Dafs die Formalstufen bei Wiederholungen, fortlaufenden Übungen, Prüfungen u. dergl. m. nicht am Platze sind, ist ohne weiteres klar. Denn ihre feststehende Aufgabe ist ja lediglich die, zur Erwerbung von »Neuem« zu verhelfen.

Sehr bemerkenswert ist die Stellung, welche auch hier den Sachgebieten des

Rechnens zukommt. Denn indem diese den Inhalt der methodischen Einheiten bestimmen, begleiten sie auch die methodische Durcharbeitung des Lehrstoffs von Anfang bis zu Ende. Dem ausgewählten Sachgebiete wird zuerst die Zielaufgabe entnommen. Ein Sachgebiet also ist es, durch welches das Interesse rege gemacht und auf das Formgebiet übergeleitet wird. Demselben Sachgebiete gehören sodann die auf allen Stufen, besonders aber auf der letzten Stufe auftretenden angewandten Aufgaben ihrem Inhalte nach an. Ein Sachgebiet also ist es, durch welches das Wissen zum Können fortschreitet. Und so liegt ausreichende Veranlassung vor, den Sachgebieten auch mit Rücksicht auf die methodische Durcharbeitung der Lehrstoffe fortgesetzte Aufmerksamkeit zu widmen.

Wesentlich ist hierbei noch die Unterscheidung von eigentlichen und uneigentlichen Sachgebieten des Rechnens. Zu den ersteren gehören die Münzen, Maſse und Gewichte, sowie die noch üblichen Zähl-, Zeit- und Winkelmaſse. Unter den letzteren sind die durch Natur und Menschenleben, sowie den Sachunterricht der Schule gegebenen Sachgebiete, auf welche die Rechenoperationen nur übertragen werden, zu verstehen.

Daſs die Behandlung der eigentlichen Sachgebiete des Rechnens durch kein anderes Lehrfach als das Rechnen selbst übernommen werden kann, wird allgemein zugegeben. Schade nur, daſs die Art der Behandlung bis jetzt eine sehr fragwürdige geblieben ist. Denn wie die meisten für die Hand der Schüler bestimmten Rechenbücher sich mit einigen dürftigen Angaben auf den Umschlägen begnügen, so begnügen sich wohl auch die meisten Schulen damit, diese Sachgebiete als »Benennungen« einzuführen und deren Währungszahlen einzuprägen. Das aber ist in jedem Falle eine grobe Vernachlässigung wertvoller Bildungselemente. Es darf sich kein Rechenlehrer damit begnügen, seine Schüler wissen zu lassen, daſs die Mark 100 Pfennig, das Hektoliter 100 Liter, das Meter 100 Centimeter hat u. s. f., sondern es muſs jede dieser Rechengröſsen nach ihrer sachlichen Seite sowohl für sich, als auch in ihren Beziehungen zu Natur und Menschenleben gebührend gewürdigt werden. Die Kenntnis der Münzen und des Zweckes, dem sie dienen sollen, die Verwendung der Hohl- und Längenmaſse und des Zusammenhanges, in welchem sie untereinander stehen, die Eigenschaften und der Gebrauch der Gewichte usw. dürfen nicht unberücksichtigt bleiben. Steckt doch in diesen Sachen ein wichtiges Stück moderner Kultur und Kulturgeschichte, und hieſse es doch, den Bildungswert der Rechenstoffe nur ganz einseitig und zum kleineren Teile wahrnehmen, wollte man sich auf die rein formale Addition usw. benannter Zahlen beschränken. Wenn also die Rechenbücher, wie das leider meist der Fall ist, dazu keine unmittelbare Anregung geben, der Lehrer hat gleichwohl dafür zu sorgen, daſs kein Verlust entstehe.

Was die uneigentlichen Sachgebiete betrifft, so gehören zu diesen namentlich auch diejenigen, welche die sachunterrichtlichen Lehrfächer liefern. Also Geschichte (profane und biblische), Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre. Hier darf der Rechenunterricht die Bekanntschaft mit den Sachen im allgemeinen zwar voraussetzen, doch bleibt ihm nicht erspart, gewisse Punkte noch besonders scharf hervorzuheben, wenn eine erfolgreiche rechnerische Behandlung ermöglicht werden soll. So ist es auch von besonderem Vorteile, wenn das betreffende Sachgebiet erst kurz vorher innerhalb seines Faches behandelt worden ist. Denn dann steht alles noch so hoch im Bewuſstsein, daſs Fehlendes sich leicht einfügen oder herausarbeiten läſst. Daſs eine derartige Stoff-Konzentration dazu beitragen kann, die Stoff-Behandlung selbst zu fördern, sei nur nebenbei erwähnt. Man sieht: Hilfen auf allen Seiten, um zu einem erfolgreichen Lehrverfahren zu gelangen.

5. Die Lehr- und Lernmittel des Rechenunterrichts. Unter Lehrmitteln sind Lehrgeräte uud Lehrbehelfe, deren sich der Lehrer bedient, unter Lernmitteln Behelfe in der Hand des Schülers zu verstehen. Zu den Lehrmitteln gehören Wandtafel, Rechenapparate, Rechentafeln u. dergl. m., zu den Lernmitteln vor allem die Rechenhefte. Die Lehrmittel sollen veranschaulichen und üben helfen, die Lernmittel das erforderliche Übungsmaterial liefern oder schriftlichen Darstellungen dienen. Der Wert der Lehr- und Lernmittel steigt und

fällt in demselben Maſse, als sie sich für diese Zwecke geeignet erweisen.

Was zunächst die Lehrmittel betrifft, so ist, um den rechten Maſsstab für ihre Beurteilung zu gewinnen, an folgendes zu erinnern. Veranschaulicht werden sollen Zahlbildungen und Zahlverbindungen. Da es sich mit den Zahlanschauungen aber ganz anders verhält, als mit den Anschauungen von Bäumen, Häusern, Tieren usw., so konnte es nicht ausbleiben, daſs man denselben auf mehr als einem Wege beizukommen suchte. Bäume, Häuser, Tiere usw. sind wirkliche Dinge. Das sind die Zahlen nicht. Die Anschauung eines wirklichen Dinges kann durch einfache ruhende Wahrnehmung, vermittelt durch die Sinne, erworben werden. Die Zahlbildung erfolgt erst dann in bestimmter Form, wenn zu den sinnlichen Wahrnehmungen ein rein geistiges Tun, der Zählakt, tritt. Hierin liegt zugleich die nähere Bestimmung der brauchbaren Veranschaulichungsmittel für die Zahlbildung. Sie müssen den Zählakt so begünstigen, daſs er sich schlieſslich mit einer nicht mehr ins Bewuſstsein fallenden Geschwindigkeit vollzieht.

Die Erinnerungsbilder der Anschauungen sind die Vorstellungen. Von den Zahlvorstellungen aber ist bekannt, daſs sie um so undeutlicher sind, je weiter sie über die Zehn hinausliegen. Daraus folgt, daſs es ein Irrtum wäre, wollte man annehmen, die Anschauungsmittel wären imstande, klare und deutliche Zahlvorstellungen in beliebiger Menge zu erzeugen. Selbst dann, wenn man das Zählen zu Hilfe nimmt, lassen sich nur für die ersten vier oder fünf bestimmten Zahlen klare und deutliche Vorstellungen erzielen, bei den folgenden vier oder fünf Zahlen werden sie schon schwächer, weiterhin bleiben sie unklar und undeutlich. Das will schlieſslich heiſsen: Klarheit und Deutlichkeit der Zahlvorstellungen stehen in umgekehrtem Verhältnisse zur Gröſse der Zahlen! Und daraus folgt weiter für die Veranschaulichungsmittel: Sie können bei Behandlung der Zahlreihe 1 bis 10 gute Dienste leisten, bei Behandlung der Zahlreihe 1 bis 100 wird das schon viel weniger der Fall sein, darüber hinaus müssen sie sich als wirkungslos erweisen.

Eine weitverbreitete Ansicht ist sodann die, daſs die Zahlen an möglichst vielen Anschauungsmitteln vorzuführen seien, um sie zu begreifen. Empfohlen werden Finger, Striche, Kreise, Bohnen, Kugeln, Hölzchen u. dergl. m. Man meint, daſs auf diese Weise die Zahl als das Bleibende im Wechsel der Dinge erscheinen und als reine (von den Dingen unbeeinfluſste) Vorstellung in der Seele zurückbleiben müsse. Demgegenüber kann nicht oft genug betont werden, daſs die Zahl weder als ein einzelnes Merkmal, noch als eine an gewissen Dingen haftende Merkmalsgruppe auftritt, also auch nicht von den Dingen wie ein Merkmal oder eine Merkmalsgruppe losgelöst werden kann. Ein einziges Anschauungsmittel schon genügt, um zu brauchbaren Zahlanschauungen und Zahlvorstellungen zu gelangen. Es empfiehlt sich sogar, besonders im Anfange, die Anschauungsmittel nicht zu häufen, weil ein Wechsel mit denselben eher von der Hauptsache ablenkt, als zu derselben hinführt.

Ebenso irrig ist die andere Ansicht, daſs man zu den reinen Zahlen gelange, wenn man die anfangs gebrauchten sachlichen Benennungen von einem gewissen Zeitpunkte ab weglasse. Denn es ist zwar immer möglich, sachliche Benennungen wegzulassen, aber es ist nicht möglich, dadurch jede Verbindung zwischen Sache und Zahl aufzuheben, sich eine Zahl klar vorzustellen, ohne gleichzeitig an gewisse Gegenstände (die gezählt worden sind) zu denken. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Wenn es nach dem vorigen nicht nur genügt, sondern sogar richtiger ist, ein einziges Anschauungsmittel zur Erzeugung von Zahlanschauungen und Zahlvorstellungen zu verwenden, so möchte dieses allerdings unter den vielen vorhandenen das beste sein. Welches Anschauungsmittel aber darf als solches gelten?

Es gibt natürliche und künstliche, unter den letzteren wieder körperliche und graphische Anschauungsmittel. Das bekannteste und gebräuchlichste Anschauungsmittel sind die Finger, und es gibt nicht wenige Rechenmethodiker, welche die Finger als das beste aller Anschauungsmittel preisen. Wir können dieser Auffassung nicht beitreten. Denn die Finger sind nicht 10 gleiche Dinge, lassen sich auch nicht be-

liebig trennen und zusammenfügen. Das stört schon beim Zählen mehr oder weniger, sicher aber beim Rechnen. Setzt dieses doch überall gleiche Einheiten, also Einheiten, welche durch Zählen gleicher Dinge gewonnen sind, voraus. Und wollte man auch an der Ungleichheit der Einheiten keinen Anstofs nehmen, so würde man, um die Operationen zu veranschaulichen, doch immer wieder auf das Zu- und Abzählen der Einer, also auf die allererste und schwerfälligste Form des Rechnens zurückgreifen müssen. Man würde also niemals so recht von der Stelle kommen. Und daran gewöhnte sich schliefslich das Kind so sehr, dafs es immer tiefer in einen Fingermechanismus hineingeraten würde, der, weil gewöhnlich in Verbindung mit Fingerberührungen stehend, nicht einmal rechte Sicherheit zu bieten vermöchte. Auch würde, wenn der Ablauf des Gedankenprozesses an Fingerberührungen gebunden wäre, das Rechnen erheblich verlangsamt werden. Und zu alledem käme noch eine unvermeidliche störende Beweglichkeit der Kinder, das Lispeln bei den Fingerberührungen, die nicht auf einen für alle gemeinsamen Ort gerichtete Aufmerksamkeit, die schwer zu beseitigende Neigung, den Fingermechanismus auch auf den späteren Rechenstufen beizubehalten u. dergl. m.

Noch weniger als die Finger leisten die übrigen natürlichen Anschauungsmittel. Das »beste« Anschauungsmittel liefern die natürlichen Anschauungsmittel also nicht. Und darauf deutet ja im Grunde auch schon das Vorhandensein der überaus zahlreichen künstlichen Anschauungsmittel hin.

Die Zahl der künstlichen Anschauungsmittel ist im Laufe der Jahre eine bedenklich grofse geworden. Und selbst dann, wenn die graphischen als die weniger wertvollen von vornherein ausgeschaltet werden, bleiben ihrer noch so viele, dafs die Entscheidung, welches derselben das beste sei, nicht leicht wird.

Eingehende Erwägungen haben indessen ergeben, dafs ein gutes Anschauungsmittel für den Rechenunterricht folgende Eigenschaften besitzen mufs:

a) Es mufs einfach sein, um nicht von der Hauptsache — Gewinnung der Zahlvorstellungen und Veranschaulichung der Zahloperationen — abzulenken;

b) es mufs genügend grofs sein, um von allen Kindern deutlich gesehen zu werden;

c) es mufs beweglich sein und sich leicht — auch durch Kinder — handhaben lassen;

d) es mufs zerlegbar sein, um stets dasjenige Material, welches im einzelnen Falle gebraucht wird, vollständig abgesondert zu haben;

e) es mufs dem Wesen der Zahl angepafst sein, dieselbe als Vielheit und Einheit zugleich erscheinen lassen;

f) es mufs ausgiebig sein, nicht nur die Zahlvorstellungen, sondern auch die Zahloperationen gut vermitteln.

Es wird also nur darauf ankommen, festzustellen, inwieweit die vorhandenen körperlichen Anschauungsmittel diesen sechs Forderungen genügen, um sofort zu wissen, welche derselben zu den guten gehören oder nicht. Das beste Anschauungsmittel aber mufs dann dasjenige unter den guten sein, welches jeder der sechs Forderungen gleich sehr und mehr als alle übrigen genügt.

Zur Zeit werden besonders zwei Anschauungsmittel in den deutschen Volksschulen bevorzugt: ein Kugelapparat, die sog. russische Rechenmaschine, und ein Würfelapparat, der Tillichsche Rechenkasten. Mit Recht. Denn jedes dieser Anschauungsmittel genügt unseren sechs Forderungen mehr als irgend eines der sonstigen zahlreichen körperlichen Anschauungsmittel. Und so bedarf es auch nur noch einer einfachen Vergleichung, um zu dem derzeitigen besten Anschauungsmittel für das Rechnen zu gelangen. Das Ergebnis derselben lautet: Während beide Anschauungsmittel den ersten vier Forderungen nahezu in gleicher Weise genügen, trägt der Tillichsche Rechenkasten der fünften und sechsten Forderung ungleich mehr als die russische Rechenmaschine Rechnung. Da nun gerade die den letzten beiden Forderungen entsprechenden Eigenschaften es sind, welche die zur Gewinnung klarer und deutlicher Zahlvorstellungen erforderlichen Anschauungen vermitteln, so ist der Tillichsche Rechenkasten der russischen Rechenmaschine überlegen.

Unter den graphischen Anschauungsmitteln, welche oben als die weniger wert-

vollen zunächst ausgeschaltet wurden, haben von jeher die Punktbilder, gewöhnlich Zahlbilder genannt, obenan gestanden. Doch erst in den letzten Jahren ist ihrer Bedeutung für die Erzeugung von Zahlvorstellungen eine eingehendere Würdigung zu teil geworden. Wenn letztere aber auf der einen Seite dazu führte, die Punktbilder als ein unübertreffliches Anschauungsmittel zu bezeichnen, gelangte sie auf der anderen Seite zu fast entgegengesetzten Ergebnissen. Das Richtige liegt jedenfalls in der Mitte. Die »Zahlbilder« können auf der Unterstufe gute Dienste leisten. Doch erst, nachdem die Zahlvorstellungen durch andere Hilfsmittel gewonnen worden sind. Die eigentliche Aufgabe der Zahlbilder besteht darin, vorhandene Zahlvorstellungen zu befestigen und den Gebrauch der Ziffern vorzubereiten. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Noch eine Gruppe von Lehrmitteln, die Anschauungsmittel für die Sachgebiete des Rechnens, gibt es, welche mehr als bisher beachtet werden möchte. Das folgt schon aus der Stellung, welche die Sachgebiete im Rechenunterrichte einnehmen. Besonders aber aus der Tatsache, dafs keines der üblichen natürlichen oder künstlichen Anschauungsmittel imstande ist, diejenigen grundlegenden Anschauungen zu vermitteln, deren die erfolgreiche Bearbeitung der Sachgebiete vom Standpunkte des Rechnens aus bedarf. In Betracht kommen: Das Geld, die Längen-, Flächen- und Körpermafse, die Gewichte, die Zeitmafse, Winkelmafse u. a. m.

Von den Lehrmitteln zu unterscheiden sind die Lernmittel, die um ihres Hauptzweckes willen auch Übungsmittel genannt werden können. Die bei weitem wichtigsten aller Lernmittel sind die Rechenbücher oder Rechenhefte (Aufgabenhefte) für die Hand der Schüler. Das wird auch allgemein anerkannt. Denn in keinem anderen Zweige der Volksschulliteratur ist die Produktion eine so grofse gewesen wie hier. Und jedes Jahr bringt noch neue Hefte. Dieser Regsamkeit möchte man sich freuen, wenn sie nicht zugleich auf eine grofse Verschiedenheit der Ansichten und Anforderungen hindeutete, deren letzter Grund in der Unklarheit über die wahre Aufgabe des Rechenunterrichts in der Volksschule zu suchen ist.

Über die Beschaffenheit und Verwendung der Volksschulrechenbücher ist von jeher viel geredet und geschrieben worden. Nach Diesterweg gehört ein Aufgabenbuch in die Hand des Schülers. Doch soll es weiter nichts enthalten »als eine reiche Sammlung zweckmäfsiger Aufgaben, deren Resultate sich nur in der Hand des Lehrers befinden«. Und Bartholomäi, welcher dem beipflichtet, bemerkt in seiner kräftigen Art: »Alles rein Arithmetische, die Form der Berechnung mit eingeschlossen, ist vom Übel, weil es dem Lehrer Fesseln anlegt und der methodische Kram in einem für Kinder bestimmten Buche geradezu demoralisierend wirkt.« Wir tragen indessen Bedenken, die Forderungen dieser beiden vorzüglichen Rechenmethodiker völlig zu den unsrigen zu machen. Aus folgenden Gründen.

Erstens steht fest, dafs im Rechenunterrichte überhaupt die Form eine grofse Rolle spielt. In der Volksschule aber ist die Form deshalb noch von ganz besonderer Wichtigkeit, weil sich der Volksschüler viel weniger als der Schüler höherer Schulen von derselben loszumachen im stande ist. Nun gibt es für ein und denselben Rechenfall wohl mehrere gute Formen, gewöhnlich ist es aber doch so, dafs eine derselben als die beste und daher als die Normalform zu gelten hat. Wird dieselbe daher im Aufgabenhefte als Muster beigefügt, so ist nicht einzusehen, wie dadurch dem Lehrer Fesseln angelegt werden sollen, oder vollends warum das »demoralisierend« auf die Kinder wirken soll. Eher das Gegenteil wird der Fall sein. Der Lehrer hat nicht nötig, die Normalform wiederholt an der Wandtafel darzustellen, er gewinnt also Zeit; der Schüler kann das im gegebenen Falle vollkommenste Muster je nach Bedarf wiederholt anschauen und in den eigenen Darstellungen ihm nachstreben. Selbstverständlich mufs jede Normalform Ergebnis gemeinsamer Arbeit sein, und die Zahl der Musterbeispiele mufs auf das kleinste Mafs beschränkt bleiben.

Zweitens ist es eine bekannte Tatsache, dafs vor allen anderen Schulbüchern die Rechenbücher diejenigen sind, welche zu irrtümlichen Auffassungen bei Schülern und Lehrern nicht selten Veranlassung geben. Da werden Aufgaben in einer Weise ge-

deutet, an die vorher niemand gedacht hat, Schwierigkeiten in denselben gesucht, die nicht vorhanden sind u. a. m. Und ist nicht auch der Fall denkbar, dafs ein Verfasser Aufgaben gestellt hat, bei denen gewisse Formen der Auflösung einen besonderen Bildungswert besitzen? Ja, kann nicht da und dort selbst der Fortschritt in den einzelnen Rechenfällen durch diese oder jene Form bedingt sein? Das alles und noch manches andere ist möglich, und um daher richtig verstanden zu werden, wird der Verfasser wohltun, die erforderlichen Darstellungsformen und Erklärungen gleich beizufügen.

Drittens, und das ist der Hauptgrund, gibt es Schulverhältnisse, welche ohne Andeutungen und Musterbeispiele in den Aufgabenheften Leitern, Lehrern und Lernenden die Arbeit erheblich erschweren können. Da sind die gröfsern nach dem Vier- bis Acht-Klassensysteme organisierten, oft noch mit Parallelklassen bedachten Volksschulen, da sind die nebeneinander bestehenden gleichartig organisierten Schulen gröfserer Schulorte, da sind die derselben fachmännischen Leitung unterstellten, wenn auch nicht durchweg gleichorganisierten, so doch gleichen Zielen zustrebenden Schulen ganzer Schulbezirke. In allen diesen Fällen ist es von hohem Werte, eine Einheit in der Vielheit herbeizuführen. Eine solche könnte nun auch durch besondere Bestimmungen angestrebt werden; wirkungsvoller aber erweist sich doch ein Verfahren, welches unmittelbar und öfter an das Notwendige erinnert, in welchem Einheit herrschen mufs.

Von den neueren Rechenmethodikern haben zwar nicht alle zu der Frage der Schüler-Aufgabenhefte Stellung genommen, doch ist es nicht schwer, aus den übrigen Forderungen derselben zu ersehen, ob sie solche für nötig halten und wie sie sich deren Einrichtung denken. Rechenheft-Gegner, d. h. Methodiker, welche Schüler-Aufgabenhefte für unnötig oder selbst für schädlich halten, gibt es nur sehr wenige. Und auch diese sind im Grunde nur deshalb Gegner, weil sie an den ihnen bekannten Heften allerlei auszusetzen haben, oder weil sie eine ungeschickte Benutzung derselben fürchten. Gröfser ist schon die Zahl derjenigen Methodiker, welche den Gebrauch der Rechenhefte auf ein möglichst geringes Mafs beschränkt wissen möchte. Demgegenüber stehen die Bestimmungen aller deutschen Staaten, nach denen sich Aufgabenhefte in den Händen der Schüler befinden sollen. Wenn aber nach diesen Bestimmungen Aufgabenhefte zu den notwendigen Lernmitteln der Volksschule gehören, so entspricht das durchaus der Auffassung der grofsen Mehrzahl der heutigen Rechenmethodiker, insbesondere auch der unsrigen. Freilich, nur unter zwei Voraussetzungen: Die Aufgabenhefte müssen nach Inhalt und Form auf der Höhe der neueren Pädagogik stehen, und sie müssen in rechter Weise gebraucht werden.

Der ersten Voraussetzung wird entsprochen, wenn die Aufgabenhefte ihre Stoffauswahl der Idee des erziehenden Unterrichts überhaupt, ihre Stoffverteilung dem Konzentrationsgedanken insbesondere und ihre Stoffbehandlung dem Verlaufe des Lernprozesses unterordnen und anpassen. Die technische Seite anlangend, möchten die Aufgabenhefte folgende Forderungen erfüllen:

a) Stufenmäfsiger, lückenloser, Objekt und Subjekt gleich sorgfältig berücksichtigender Gang mit planmäfsiger Heranziehung von Wiederholungs- und Prüfungsaufgaben.

b) Neben den Aufgaben für schriftliches auch solche für mündliches Rechnen in angemessener Anzahl.

c) Wechsel zwischen Aufgaben mit benannten und unbenannten Zahlen, dazu angewandte Aufgaben von der Unterstufe ab.

d) Zusammenhängende Behandlung der Dezimal- und Bruchzahlen erst dann, wenn die Einführung in die Reihe der ganzen Zahlen und das Rechnen mit den letzteren einen angemessenen Abschlufs gefunden haben. Behandlung der Dezimalzahlen vor den Bruchzahlen.

e) Nur Aufgaben, welche ihrem Inhalte nach dem geistigen Standpunkte der Schüler angepafst und an sich wertvoll sind, und welche jedes zerstreuende Sachallerlei vermeiden.

f) Mathematisch und sprachlich richtige, kurze und bestimmte, der kindlichen Fassungskraft angemessene Darstellungsformen.

g) Gute äufsere Ausstattung (Papier, Druck, Heftung) bei billigem Preise.

Es ist hier nicht der Ort, von den zahlreichen Aufgabensammlungen für das Volksschulrechnen einzelne als besonders empfehlenswerte oder nicht empfehlenswerte zu bezeichnen. Das mögen nach wie vor die Literaturberichte der pädagogischen Presse besorgen. Doch sollte niemand versäumen, die Beurteilungen selbst wieder einer Beurteilung zu unterwerfen. Denn viele davon kommen nicht über Äufserlichkeiten hinaus, oder sie fahnden auf gewisse Einzelheiten, machen von Schlagwörtern Gebrauch u. a. m. Anderseits kann freilich auch die Zahl der Auflagen einer Aufgabensammlung keinen sichern Anhalt für deren Brauchbarkeit bieten. Denn in vielen deutschen Staaten oder doch Städten scheint man neuerdings nach dem Vorbilde Österreichs eine Art Schulbüchermonopol zu begünstigen, welches das Anwachsen der Auflagenzahl solcher Arbeiten, die lediglich durch die Gunst der Verhältnisse den Vorzug erhielten, notwendig herbeiführen mufs. Beachtung verdient daher auch heute noch, was Diesterweg mit Beziehung auf gute Aufgabenhefte in seinem »Wegweiser« schreibt: »Der eigentliche Wert eines solchen Übungsbuches ist demselben ebensowenig äufserlich anzusehen, als die Mühe, die es seinem Verfasser gemacht hat. Nur der Gebrauch desselben führt zur Überzeugung seines Wertes, seiner ermunternden Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit, oder seiner ermüdenden Einförmigkeit und abstumpfenden Kraft. Denn darin besteht bei der Ausführung eines solchen Buches die Kunst, die Aufgaben so auszuwählen, dafs sie den Geist des Schülers stets in Anspruch nehmen und ihn in der mannigfachsten Art wecken und beleben. Nur die Bücher, die solches vermögen, werden von geistig gewandten Schülern geliebt. Wie die Aufgaben verfafst, ausgewählt und geordnet werden, ist daher mit nichten gleichgültig. Denn es kommt nicht darauf an, dafs die Schüler arbeiten, sondern darauf, dafs es auf eine zweckmäfsige, belebende, die Selbständigkeit weckende und stärkende Art geschehe. Ein diesen Anforderungen entsprechendes Aufgabenbuch zum Rechnen ist daher mit nichten eine leichte Sache.«

Eine besondere Stellung in der Rechenliteratur nehmen die Aufgabensammlungen für Mädchenschulen ein. Der Gedanke, den Bedürfnissen der Mädchen entgegenzukommen, ist ein durchaus berechtigter. Nur schade, dafs sich die vorhandenen Arbeiten vorläufig durch nicht viel mehr als einen Titelzusatz und gewisse Sachbenennungen von den bisherigen für Knaben und Mädchen bestimmten Aufgabensammlungen unterscheiden. Wandel hierin zu schaffen, unternahm das im nach folgenden Literaturverzeichnis mit aufgeführtes »Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen«.

Der zweiten der oben aufgestellten Voraussetzungen wird entsprochen, wenn der Lehrer im grofsen und ganzen zwar den Gang des Aufgabenheftes einhält (dasselbe soll doch eine methodisch geordnete Aufgabensammlung enthalten), übrigens aber streng darauf bedacht ist, das Fortschreiten im Aufgabenhefte von dem Fortschreiten der Schüler abhängig zu machen.

Aufgabenhefte entscheiden lassen, ob eine Übung zu Ende sei, hiefse das Objekt über das Subjekt stellen. Es kann eben sehr wohl sein, dafs die im Hefte gebotenen Aufgaben nicht ausreichen, um die wünschenswerte Fertigkeit zu erzielen; dann sind sie zu ergänzen. Es kann aber auch sein, dafs der Aufgaben mehr als genug sind; dann sind sie zu vermindern.

Das Aufgabenheft soll wesentlich Übungsheft sein. Solange also der Rechenschüler für die an die Reihe kommende Aufgabengruppe noch kein klares Verständnis besitzt, darf auch nicht zum Hefte übergegangen werden. Selbstverständlich ist, dafs sich der Lehrer mit der Einrichtung des Heftes ebenso genau vertraut macht, wie mit den Bedürfnissen seiner Schüler überhaupt. Findet er dann, dafs der Gang und die Ausführungen des Heftes im einzelnen sich nicht mit diesen Bedürfnissen decken, so hat er die erforderlichen Änderungen sorgfältig zu erwägen und durchzuführen.

Im ersten Schuljahre bedarf es keines Schüler-Rechenheftes. Vom zweiten Schuljahre ab ist ein solches wünschenswert, vom dritten Schuljahre ab notwendig.

Literatur: Die sehr umfängliche Literatur findet man nach fachlichen Gesichtspunkten zusammengestellt und in alphabetischer An-

ordnung aufgeführt in: Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. 3. Aufl. Leipzig und Frankfurt (Main). Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer) Verlag. Nachstehend werden nur die namhafteren Werke, insbesondere diejenigen, auf welche oben Bezug genommen worden ist, berücksichtigt.

a) Zur Geschichte des Rechenunterrichts. Adam Ries, Rechenung nach der lenge, auff den Linihen vnd Feder. Darzu forteil vnd behendigkeit durch die Proportiones Practica genant, mit grüntlichem vnterricht des visierens. Durch Adam Riesen im 1550. Jar. Cum gratia & priuilegia Caesareo. Gedruckt in Leipzig durch Jacobum Berwalt. — v. Türk, Über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode. 2 Teile. Berlin 1806. — Tillich, Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann. Leipzig 1806. — Harnisch, Leitfaden für den Rechenunterricht. (Im »Schulrath an der Oder«.) Breslau 1814. — Graser, Die Elementarschule fürs Leben. Hof 1821. — Diesterweg, Wegweiser für deutsche Lehrer. 1. Aufl. Essen 1835. — Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung? 1. Aufl. Berlin 1842. — Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 1. Aufl. Leipzig 1842. — Berlet, Über Adam Riese. (Schulbericht.) Annaberg 1855. — Bartholomäi, Zehn Vorlesungen über Philosophie der Mathematik. Jena 1860. — Wildermuth, Rechnen. (In: Schmid, Encyklopädie usw. 6. Bd.) Gotha 1867. — Friedlein, Die Zahlzeichen und das elementare Rechnen der Griechen und Römer und des christlichen Abendlandes vom 7. bis 13. Jahrhundert. Erlangen 1869. — Treutlein, Geschichte unserer Zahlzeichen und Entwicklung der Ansichten über dieselben. (Gymnasialprogramm.) Karlsruhe 1875. — Stoy, Zur Geschichte des Rechenunterrichts. Erster Teil. Inaugural-Dissertation. Jena 1876. — Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis 1525. (In: Kehrbach, Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. III.) Berlin 1887. — Unger, Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwicklung vom Ausgange des Mittelalters bis auf die Gegenwart nach Originalquellen bearb. Leipzig 1888. — Jänicke, Die Geschichte des Rechenunterrichts. (In: Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Bd. 1.) 2. Aufl. Gotha 1888. — Sterner, Prinzipielle Darstellung des Rechenunterrichts auf historischer Grundlage. 1. Teil. Geschichte der Rechenkunst. München u. Leipzig 1891. — Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. 3. Aufl. Leipzig u. Frankfurt (Main) 1904. — Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgeg. von Dr. F. Bartholomäi. Neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. E. von Sallwürk. 2 Bde. (Bibliothek der pädagog. Klassiker. Herausgeg. von Friedrich Mann.) 7. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

b) Zur Aufgabe des Rechenunterrichts. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1873. — Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterrichte. 6. Aufl. Berlin 1881. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. 2. Aufl., herausgeg. von Vogt. Leipzig 1883. — Ders., Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. 2. Aufl., herausgeg. von Just. Ebenda 1884. — Rein, Pickel u. Scheller, Das erste Schuljahr. 3. Aufl. Dresden 1885. — Kern, Grundrifs der Pädagogik. 4. Aufl. Berlin 1887. — Beetz, Das Typenrechnen auf psychologischer Grundlage. 1. Teil. Theoretische Darstellung. Halle 1889. — Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 3 Teile. Breslau 1904. — Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. (Im 10. Berichte des Schullehrerseminars in Weimar.) Weimar 1893. — Daneck, Das Rechnen im ersten Schuljahr. Zugleich ein Beitrag zur Frage nach dem Wesen und der Entstehung der Zahl. Leipzig 1896. — Lay, Führer durch den ersten Rechenunterricht. Naturgemäfses Lehrverfahren, gegründet auf psychologische Versuche und angeschlossen an die Entwicklungsgeschichte des Rechenunterrichts. Karlsruhe 1898. — Teupser, Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben. Leipzig 1899. — Beetz, Anleitung für einen einheitlichen Rechenunterricht in Stadt- und Landschulen. Osterwieck 1901. — Göbelbecker, Das rechenunterrichtliche Sachprinzip in seiner historischen Entwicklung dargestellt und vom Standpunkte der neuern Psychologie und einheitlich organisierten Volksschulerziehung beleuchtet. Wiesbaden 1901. — Wilk, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund der Psychologie und Geschichte. I. Teil. Die ganzen Zahlen. Dresden 1905. — Atmanspacher, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahre. Leipzig 1906. — Schmidt, Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. Dresden 1906. — Tanck, Das Zählen und erste Rechnen. Kiel 1907. — Hartmann, Der Rechenunterricht usw. — Herbart, Pädagogische Schriften usw.

c) Zum Lehrplane des Rechenunterrichts. Bartholomäi, Zehn Vorlesungen usw. — Dörpfeld, Grundlinien usw. — Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. (Im Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik.) Leipzig 1874. — Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. Wien 1878. — Böhme, Streitige Punkte im Rechenunterrichte. Berlin 1887. — Tanck, Betrachtungen über das Zählen. (Vortrag.) Meldorf 1890. — Lomberg, Sachrechnen. (In: Rein, Pädagogische Studien. Neue Folge, Jahrg. XI u. XII.) Dresden 1890/91. — Beetz,

Der vereinfachte Rechenunterricht. Jena 1891. — Hentschel-Költzsch, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 14. Aufl. Leipzig 1891. — Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 3 Teile. 3. Aufl. Breslau 1904. — Teupser, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. 5 Teile. Leipzig 1905. — Rein, Pickel u. Scheller, Schuljahre. Dresden. — Hartmann, Der Rechenunterricht usw.

d) Zum Lehrverfahren im Rechenunterrichte. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. 3. Aufl. (Herausgeg. von Krusche.) Leipzig 1881. — Ziller, Grundlegung usw. und Allg. Pädagogik usw. — Adam, Der Rechenlehrer. 2 Teile. Berlin 1883. — Weitz, Kurze Anleitung zum Rechenunterrichte in der Volksschule. Breslau 1885. — Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 14. Aufl. Bielefeld 1905. — Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. 2. Aufl. Gütersloh 1886. — Reich, Die Theorie der Formalstufen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1889. — Griesmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Leipzig 1890. — Lange, Über Apperzeption. 9. Aufl. Leipzig 1906. — Räther, Theorie und Praxis usw. — Hentschel-Költzsch, Lehrbuch usw. — Mittenzwey, Die Darstellungsformen im Rechnen nebst methodischen Andeutungen mit Berücksichtigung von Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes für die verschiedenen Unterrichtsstufen. Gotha 1891. — Rein, Pickel u. Scheller, Schuljahre. (Insbesondere das 1. Schuljahr. 5. Aufl. Leipzig 1892.) — Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. 3. Aufl. Chur 1892. — Fickenwirth, Methodik für einen einheitlichen Rechenunterricht. Breslau 1892. — Hartmann-Ruhsam, Lehrerhefte zum Rechenbuche für deutsche Stadt- und Landschulen. Frankfurt (Main) und Leipzig 1900 flg. — Büttner, Anleitung zum Rechenunterrichte in der Volksschule. 18. Aufl. Leipzig 1901. — Teupser, Methodische Lehrgänge usw. — Hartmann, Der Rechenunterricht usw.

e) Zu den Lehr- und Lernmitteln des Rechenunterrichts. Tillich, Allgemeines Lehrbuch usw. Leipzig 1806. — Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. November 1878. — Bräutigam, Methodik usw. Wien 1878. — Normallehrplan für die württemberg. Volksschulen vom 21. Mai 1870. Stuttgart 1886. — Beetz, Das Typenrechnen auf psychophysischer Grundlage. 1. Teil. Halle 1889. — Splittegarb, Eine Kritik der Übungsbücher des grundlegenden Rechenunterrichts unter Beleuchtung der gebräuchlichsten Methoden. Düsseldorf 1890. — Hartmann, Der Rechenunterricht usw. (Insbesondere §§ 23. 24.) — Allgemeine Bestimmungen des Königl. Preufs. Ministers usw. vom 15. Oktober 1872.

Hierüber die unter d) aufgeführten Handbücher. Aufserdem folgende Aufgabensammlungen in alphabetischer Reihenfolge: Backhaus, Rechenfibel und Rechenbuch für deutsche Volksschulen. Leipzig u. Bielefeld. — Böhme, Aufgaben zum Rechnen und Übungsbuch im Rechnen. (Neue Bearbeitung von Schaeffer u. Weidenhammer.) Berlin. — Büttner, Rechenaufgaben für die mehrklassige Volksschule. Leipzig. — Chemnitzer Rechenbücher, herausgegeben vom pädag. Verein daselbst. — Hartmann-Ruhsam, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Ausgabe A in 6 Heften (für das Königreich Sachsen und die angrenzenden Gebiete). Ausgabe B in 4 Heften (kleinere Ausgabe von A). Ausgabe C in 6 Heften (für das übrige Deutschland). Ausgabe D in 3 Heften (kleinere Ausgabe von C). Frankfurt (Main) und Leipzig. — Hartmann, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Ebendaselbst. — Ders., Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. (Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäfsiger Berücksichtigung der Rechenoperation und Sachgebiete.) 4 Hefte. Ebendaselbst. — Heiland u. Muthesius, Rechenbuch für ungeteilte Volksschulen. Weimar. — Hentschels Rechenbücher, Ausgaben A, B und C. (Herausgegeben von Jänicke u. Költzsch.) Leipzig. — Heuers Übungsbuch für den Rechenunterricht. Bearb. von Magnus. Ausgaben A und B. Hannover. — Močniks Rechenbücher für Volks- und Bürgerschulen. (Österreich. Monopol-Rechenbuch.) Prag. — Räther u. Wohl, Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Breslau. — Steuer, Rechenbuch für Landschulen. Strehlen. — Für Kopfrechnen (mündliches Rechnen) allein: Büttner, Kopfrechenschule. 2 Teile. Leipzig. — Hentschel, Aufgaben zum Kopfrechnen. Ebenda.

Kamenz (Sachsen). Berthold Hartmann.

Rechthaberei

»Beschränktheit des Geistes erzeugt Rechthaberei« sagt Rochefoucauld (Maxim. et Pensées Nr. 260) und gibt damit eine Hauptquelle an, aus der die heftige Begierde, immer und in allen Fällen Recht haben, behalten und behaupten zu wollen, fliefst. Ziller (Philosoph. Ethik S. 306) bringt sie mit der »individuellen Willkür« in Verbindung, Herbart ordnet sie dem »Geiste des Widerspruchs« unter. Andere Ursachen der Rechthaberei sind: gesteigertes Selbstgefühl, überfeines Rechtsbewufstsein, Trotz, Anmafsung, Altklugheit (bei Kindern), Vorwitz, Prahlsucht, Eigensinn, Streitlust, falscher Ehrgeiz, Parteisucht, Herrschsucht, Menschenverachtung. Krittelige, ruhmredige (renommierende) und pedantische Menschen sind in der Regel auch rechthaberisch. Nicht selten erweist sich Rechthaberei, namentlich dann, wenn sie zur gewohnheitmäfsigen Untugend wird, als Vorstufe des Querulantenwahnes, des Gröfsenwahnes,

des maniakalischen Irreseins. Bei Hysterischen erscheint sie als Folgezustand der Allgemeinerkrankung. Nicht mit Unrecht könnte man sie als den auf das Gebiet der Logik übertragenen Eigensinn bezeichnen. Bewundernswert ist dabei die fast königliche Zuversichtlichkeit des Behauptens, die sich, um mit Herbart zu reden, auf das angeborene »Besserwissen stemmt« wie ein Selbstherrscher auf seine angestammten Rechte. Dieses steife Selbstvertrauen ist es vornehmlich, was die Rechthaberei mit dem Fluche der Lächerlichkeit belädt. Man vergl. hiermit jene Art der Rechthaberei, die man als »Autoritätssucht« bei Gelehrten und Büreaukraten findet! Wie alle Fehler, denen übermäfsig gesteigertes Kraftgefühl zu Grunde liegt, äufsert sich auch die Rechthaberei in den Flegeljahren besonders stark, und zwar bei Knaben heftiger als bei Mädchen. Der Choleriker wird rechthaberisch durch seine Neigung zur Zornmütigkeit, der Sanguiniker durch seine rasche Beweglichkeit, der Phlegmatiker durch seine Bequemlichkeit und der Melancholiker durch die Einseitigkeit, in die ihn seine Leidseligkeit hineinzieht. Sittlich verwerflich ist an der Rechthaberei der Mangel an Wohlwollen und Wahrhaftigkeit, in ästhetischer Beziehung wirkt sie abstofsend durch die Überschreitung der Linie des edlen Mafses. — Die Mittel, durch welche der Rechthaberei auf erzieherischem Gebiete entgegengearbeitet werden kann, gibt Herbart in erschöpfender Kürze an (Herbarts Pädagog. Schriften. Herausg. von Dr. Bartholomäi II, 408): »Geist des Widerspruchs. Wird abgewöhnt. Man sagt dem Schüler und Zögling vor, wie er sich bescheiden ausdrücken soll. Nötigenfalls Regierungsstrafe. Zuweilen gründliche Belehrung; besonders scharfe Untersuchung und Nachweisung von Tatsachen. Etwas als gewifs zu behaupten, was man nicht mufs, kann als Lüge streng getadelt werden.« Wir fügen dem hinzu: Erziehung zu Wohlwollen und Billigkeit, Stärkung des Willens zur Selbstprüfung und Selbstbescheidung, zur Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit.

Leipzig. Gustav Siegert.

Rechtschreibung

1. Begriff und Aufgabe der Rechtschreibung. Lautschrift im Gegensatz zur Begriffsschrift. Rechtschreibung oder Orthographie bedeutet nach der genauen Worterklärung richtige Wiedergabe der gesprochenen Worte durch die Schrift. Allein nach allgemeinem Sprachgebrauch, der gestattet, von einer fehlerhaften, falschen usw. Rechtschreibung oder Orthographie zu sprechen, versteht man unter beiden Wörtern die Wiedergabe der gesprochenen Worte durch die Schrift überhaupt. Nur die Lautschrift kann die gesprochenen Laute wiedergeben; daher kann nur bei ihr von Rechtschreibung die Rede sein. Die Begriffsschrift gibt nur Begriffe oder Gedanken wieder und sagt nichts darüber aus, wie das Dargestellte gesprochen werden, wie es lauten soll. Ein Beispiel der Begriffsschrift bieten unsere Ziffern dar. Sie wecken Vorstellungen, geben aber keine Laute an, die gesprochen werden sollen: jeder liest sie in seiner Sprache. Über die verschiedenen Arten der Begriffsschrift, die man auch je nach dem Mittel der Darstellung Knoten-, Bilder-, Figuren- oder Zeichenschrift nennt, und über die Entwicklung der Schrift überhaupt gibt Faulmann in dem Werke »Illustrierte Geschichte der Schrift, Wien 1880, A. Hartlebens Verlag« genaue Auskunft. Wir

haben es hier nur mit der Lautschrift zu tun, die man auch nach dem Darstellungsmittel Buchstabenschrift nennt.

Ihre Aufgabe ist es, die beim Sprechen der Wörter gebildeten Laute in derselben Reihenfolge, wie sie gesprochen werden, durch Lautzeichen, Buchstaben, wiederzugeben, so daß der Lesende sie, soweit das überhaupt möglich ist, genau so sprechen kann, wie sie der Schreibende gesprochen haben will. Vollkommen kann diese Aufgabe keine Schrift lösen, da es einer unendlichen Fülle von Lautzeichen bedürfen würde, um alle beim Sprechen hervorgebrachten Laute in ihren mannigfachen Abschattungen wiederzugeben, von dem Wort- und Satzton gar nicht zu reden. Es liegt auf der Hand, daß eine Schrift um so schwerer zu handhaben ist, je genauer sie ist, d. h. je mehr verschiedene Laute sie durch besondere Buchstaben bezeichnet, und umgekehrt, um so leichter, je ungenauer sie ist, d. h. je weniger Laute sie durch besondere Buchstaben bezeichnet. Hätten wir z. B. für die verschiedenen S-Laute nur einen Buchstaben, so wäre uns, besonders den die Rechtschreibung erst Lernenden, die Qual der Wahl in zahllosen Fällen erspart. Dagegen wäre unsere Schrift ungenau: man würde dem geschriebenen Worte nicht ansehen können, wie es genau auszusprechen ist. Ein gutes Schriftsystem muß daher zwischen Überfülle und Mangel an Lautzeichen die richtige Mitte halten. Es darf nicht an Buchstaben zu reich, d. h. zu genau sein auf Kosten der leichten Handhabung, und nicht zu arm, d. h. zu leicht auf Kosten der Genauigkeit. Wie immer aber auch das Alphabet einer Sprache beschaffen sein möge, von Haus aus muß jeder Buchstabe einen bestimmten Laut bezeichnen. Die gesprochenen Laute wiederzugeben, ist zunächst der einzige Zweck der Schrift. Will sie diesen Zweck erreichen, so muß sie natürlich den Veränderungen, die sich im Verlaufe der Zeit in der gesprochenen Sprache vollziehen, auch ihrerseits folgen.

2. Die Rechtschreibung in andern Sprachen, besonders im Englischen und im Italienischen. In dieser Beziehung verfährt nun aber die Schrift in den verschiedenen Sprachen sehr verschieden. In der einen schreibt man die Wörter zum Teil heute noch so, wie man sie vor Jahrhunderten der damaligen Aussprache gemäß schrieb, in der andern ist man bemüht, sie so zu schreiben, wie man sie heute spricht. Dieser Unterschied des Verfahrens tritt besonders deutlich hervor, wenn man die englische und die italienische Rechtschreibung miteinander vergleicht. Die englische Schreibung bewahrt in zahllosen Fällen Buchstaben, die nicht mehr gesprochen werden, z. B. in subtle und sign (vgl. lat. subtilis und signum) das b und g, in knight (vgl. Knecht) das k und gh; ferner schreibt es Buchstaben, die einen ganz andern Laut bezeichnen sollen, als den ihnen nach ihrem ursprünglichen und sonst üblichen Lautwert zukommenden, z. B. in women o statt i, in laugh gh statt f*). Es liegt auf der Hand, daß dieser Mangel an Übereinstimmung zwischen den geschriebenen Buchstaben und den gesprochenen Lauten, zu dem sich noch die Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit vieler Buchstaben gesellt, gleichsam ein Rückfall in die Bilderschrift ist: die Schrift gibt nicht mehr die einzelnen Laute, aus denen das Wort besteht, sondern ein zum Teil aus andern Buchstaben bestehendes Wortbild. Die großen Mängel der englischen Rechtschreibung sind natürlich von den Engländern selbst längst als solche erkannt. Schon lange bevor Pitman, Ellis, J. H. Gladstone**) u. a. eine Umgestaltung der englischen Orthographie auf Grundlage des phonetischen Prinzips für notwendig erklärten, sagte der berühmte Sir William Jones, einer der größten Kenner der europäischen und asiatischen Kultursprachen, es sei eine Schande, ja, es sei lächerlich, wie unvollkommen das englische Alphabet und die englische Orthographie seien. Sie leide, sagt er weiterhin, an den Hauptfehlern, die eine Orthographie überhaupt haben könne; diese bestehen in der Anwendung desselben Buchstabens für verschiedene Laute und verschiedener Buch-

*) Ob der F-Laut aus gh entstanden ist (vgl. Neffe neben Nichte), oder ob gh ausgefallen, und dann aus u eine labiale Spirans geworden ist, das ist für unsere Betrachtung gleichgültig; Tatsache ist, daß gh geschrieben steht, wo man f oder v spricht.

**) Vgl. dessen Spelling reform, 2 edition. London 1879.

staben für denselben Laut. Von der Erkenntnis der Mängel bis zu deren Abstellung ist allerdings ein weiter Weg. Bisher kann von einem durchgreifenden Erfolg der auf diesem Wege getanen Schritte noch nicht die Rede sein. Auch die neuerdings mit so lauten Posaunenstößen verkündete Spelling reform der Nordamerikaner hat trotz der von dem Milliardär Carnegie zur Verfügung gestellten Geldmittel und der Begünstigung, die ihr der Präsident Roosevelt hat zuteil werden lassen, noch keineswegs allgemeinen Anklang gefunden. Aber immerhin ist durch die Tätigkeit des »Simplified Spelling Board« die allgemeine Aufmerksamkeit auf die großen Mängel der englischen Rechtschreibung hingelenkt worden, und ganz vergeblich wird die Arbeit nicht sein. Neben den angeführten Mängeln fällt der Vorzug der englischen Rechtschreibung, daß sie dem Gelehrten die Erkennung der Herkunft der Wörter erleichtert, nicht ins Gewicht. Denn nicht für die Gelehrten allein, sondern für das ganze Volk ist die Rechtschreibung da.

In scharfem Gegensatz zu der historisch-etymologischen, gelehrten Rechtschreibung des Englischen steht die phonetische, volkstümliche des Italienischen. Sie entspricht nahezu vollkommen den Anforderungen, die man an eine gute Rechtschreibung stellen muß, nämlich erstens, daß jeder Buchstabe nur e i n e n Laut bezeichne, und zweitens, daß jeder Laut nur auf e i n e Weise dargestellt werden könne. Nirgends finden sich in ihr Denkmäler früherer Perioden der Sprache in Gestalt nicht mehr gesprochener Buchstaben. Sie schreibt schlecht und recht, wie man heute spricht; sie läßt nicht nur die früher gesprochenen, jetzt untergegangenen Laute weg, z. B. in dito von lat. digitus Finger (vgl. dagegen franz. doigt), sondern verbannt auch rücksichtslos Lautzeichen, die keinen Lautwert mehr haben, aus ihrem Alphabet. So kennt sie kein y, kein ph, kein th. Der Gegensatz der englischen gelehrten und der italienischen volkstümlichen Schreibung zeigt sich recht deutlich in der Art, wie beide das Wort schreiben, das uns hier beschäftigt. Englisch heißt es »orthography«, italienisch »ortografia«.

In betreff der Rechtschreibung andrer Sprachen mag noch erwähnt werden, daß das Französische in manchen Fällen, wenn auch weitaus nicht in dem Maße wie das Englische, längst abgestorbene Laute in der Schrift weiterführt (vgl. z. B. das schon angeführte doigt) und mehrfach für e i n e n Laut mehrere Bezeichnungen hat (vgl. ces und ses, mais und mes), während das Spanische seit 1815 dem von dem Italienischen schon seit mehr als 300 Jahren durchgeführten phonetischen Prinzip folgt.

3. Die Rechtschreibung im Althochdeutschen und im Mittelhochdeutschen. Verfolgen wir nun die Entwicklung der deutschen Rechtschreibung. Die ältesten schriftlichen Aufzeichnungen sowohl in der Runenschrift als in dem von Ulfilas angewandten, vorzugsweise dem griechischen nachgebildeten gotischen Alphabet konnten nur phonetisch sein. Es lag ja kein andrer Zweck vor als möglichst genaue schriftliche Wiedergabe der gesprochenen Laute, und es wurde sicherlich kein Buchstabe geschrieben, der nicht einen bestimmten Laut bezeichnen sollte. Und wie im Gotischen, so war es auch im Althochdeutschen. Auch in der althochdeutschen Schrift entspricht jeder Buchstabe einem Laute der lebenden Sprache. Die Frage, welchen Lautwert die Buchstaben haben, und ob wir, wenn wir das Althochdeutsche nach der heutigen Geltung der Buchstaben lesen, die Aussprache unsrer Altvordern treffen, braucht uns hier nicht zu beschäftigen. Genug, die Rechtschreibung war im Deutschen zunächst, wie es das Wesen der Lautschrift überhaupt verlangt, rein phonetisch. Wie sorgfältig im Althochdeutschen die Schrift der Sprache nachging, das zeigt sich z. B. auch darin, daß der Anlaut ein und desselben Wortes oft verschieden geschrieben wurde, je nach dem Auslaut des vorhergehenden Wortes. So finden sich nach auslautenden Vokalen, Liquiden und Nasalen im Anlaut b, d, g in Wörtern, die nach einer Pause und nach auslautenden Verschlußlauten und stimmlosen Spiranten p, t, k haben, z. B. Tes koldes, aber unde demo golde. (Vgl. Wilmanns, Deutsche Grammatik I, 2. Aufl. 1897, § 65.) Erst wenn eine Sprache wesentliche Veränderungen erfahren hat, kann das zu Anfang allein herrschende phonetische Prinzip

durch ein andres, das etymologische, auch das historische genannt, beschränkt werden. Jetzt erst kann die Frage auftauchen: In welchem Grade soll die Schreibung dem Wandel der Laute der gesprochenen Sprache folgen? Diese Frage mußte sich, wie bei allen Sprachen, die während eines langen Entwicklungsganges wesentliche Veränderungen durchgemacht haben, auch bei der deutschen erheben. Man kann nun sagen, daß die althochdeutsche Schreibung stets das Bestreben gehabt hat, dem Lautwandel zu folgen. So gab die althochdeutsche Schrift die Änderung, welche die Vokale durch Umlaut und Brechung erfahren hatten, getreulich wieder. Und die mittelhochdeutsche Schrift bewahrte nirgends Laute, die in der Sprache geschwunden waren, und wo der Laut sich verändert hatte, da veränderte sich auch der Buchstabe. So wurde wie in der Sprache, so auch in der Schrift aus gegen gein, aus gesaget geseit, und nicht selten wurden die beim Sprechen angewandten Zusammenziehungen auch in der Schrift wiedergegeben, z. B. neizwër = ne weiz wër, sëlfiu got = so hëlfe iu got. Ferner wurden die aus den alten Sprachen übernommenen Wörter ohne Rücksicht auf ihre Geschichte und Herkunft den heimischen Gesetzen, wie in der Aussprache, so auch in der Schreibung unterworfen: die vornehmen Fremdlinge mußten einfaches deutsches Gewand anziehen. So wurde aus gr. θρόνος trôn, aus gr.-lat. physica fisike, und der Christ hieß krist, der Chor kôr und die Chronik krônik(e).

4. **Die Rechtschreibung im Neuhochdeutschen. Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache.** Die angeführten Beispiele der mittelhochdeutschen Schreibung, verglichen mit der neuhochdeutschen, zeigen schon, daß wir in der Rechtschreibung des Neuhochdeutschen gegenüber unsern Vorfahren einen Rückschritt gemacht haben, wenn man anders die Wiedergabe der Laute als die einzige Aufgabe der Buchstabenschrift ansieht. Es ist ein neues, der eigentlichen Aufgabe der Schrift fremdes Interesse hinzugekommen, das etymologische. Indem die Schrift im Neuhochdeutschen in jenen Fremdwörtern die fremde Lautbezeichnung beibehält, bezeichnet sie die Herkunft der Wörter und dient so einem Interesse, das für die große Masse derer, die schreiben und lesen, nicht vorhanden ist. Wir werden bald sehen, daß, wie in der Schreibung jener Fremdwörter, so auch in der schriftlichen Wiedergabe der deutschen Wörter im Neuhochdeutschen das phonetische Prinzip seine Alleinherrschaft verloren hat, und durch ein etymologisches Interesse, d. h. durch die Berücksichtigung der Abstammung der Wörter, eingeschränkt wird. Doch bevor wir auf die Entwicklung der neuhochdeutschen Rechtschreibung eingehen, muß noch kurz des Umstandes Erwähnung getan werden, der im allgemeinen die Aufgabe der neuhochdeutschen Rechtschreibung so überaus schwierig machte.

Diese Schwierigkeit besteht darin, daß die neuhochdeutsche Schrift für das Auge eine Sprache darstellen sollte, die zunächst im Munde des Volkes nirgends vorhanden war. Die neuhochdeutsche Schriftsprache ist nicht etwa ein zur Herrschaft gelangter Dialekt, weder die »meißnerische Mundart«, noch der thüringische oder der schwäbische Dialekt, sondern sie ist eine Art Kunsterzeugnis, hervorgegangen aus den kaiserlichen und landesherrlichen Kanzleien, die ihre Verfügungen, damit sie überall verstanden werden konnten, von mundartlichen Besonderheiten möglichst frei zu halten suchten, weitergebildet von bedeutenden Schriftstellern, vor allem von Luther, und wesentlich gefördert durch die großen Druckereien. Wer diese Schriftsprache richtig schreiben wollte, durfte nicht »schreiben, wie man spricht«, sondern er mußte dem Vorgang der Kanzleien, der bedeutenden Schriftsteller, besonders Luthers, der großen Druckereien folgen. Daß die Sache sich so verhielt, erhellt am klarsten aus dem Zeugnisse eines Zeitgenossen Luthers. Dr. Fabian Frangk sagt in seiner berühmten Schrift »Orthographia deutsch, Lernt recht buchstäbig deutsch schreiben«, Wittenberg 1531*): »Die oberlendische sprach wird in keiner jegnit oder lande so gantz lauter vnd rein gefurt noch gehalden, das nicht weilands etwas straffwirdigs oder mis-

*) Abgedruckt auf S. 92 ff. in Johann Müllers »Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts usw. Gotha 1882«.

higes darin mit lieff vnd gespürt e. — Wer aber solche misbreuch en und rechtförmig deutsch schreiben reden will, der mus deutscher nenn auf eines lands art vnd brauch halben nicht nachfolgen. Nützlich gut ists einem jdlichen, vieler Landhen mit jren misbreuchen zu wissen, man das vnrecht möge meiden. Aber ürnemlichst, so zu dieser sach förderund dienstlich, ist, das man gutter plar warnehme, das ist, gutter deutbücher vnd verbrieffungen, schriefftodder im Druck verfaſt vnd ausen, die mit vleisse lese — Vnder welmir etwan des tewern (hochlöblicher htnis) Keyser Maximilianus Cantzeley, dieser zeit Dr. Luthers schreiben, des Johan Schonsbergers von Augsdruck die emendirsten vnd reinisten den komen sein.«

llmählich gewann nun die neue tsprache durch die Bedeutsamkeit des Geschriebenen, besonders der Bibeletzung und andrer Schriften Luthers, s Ansehen und solche Verbreitung, sie gegenüber den Volksmundarten as edlere Mittel des Gedankenauss erschien, und zwar zunächst des lichen, dann aber auch des münd-. Um sie aber zu diesem Zwecke rwenden, mußte man sie — wie das er überwiegenden Mehrheit des Volkes heute der Fall ist — erst lernen, zwar durch »vleissiges lesen gutter cher bücher vnd verbrieffungen«. Es also statt der für das Mittelhochche gültigen Regel »Schreib, wie man t« vielmehr die umgekehrte »Sprich, man schreibt«. Beide Regeln sind nur verschiedene Anwendungen des r deutschen Rechtschreibung zu allen die oberste Stelle einnehmenden dgesetzes »Bringe Schrift und Sprache nklang«.

Die Rechtschreibung im 16., 17. 8. Jahrhundert. Dieses Gesetz behte nun auch die Schreibung zur Luthers, und es ist deutlich ausochen in Fabian Frangks Anweisung, stäbig« deutsch zu schreiben. Er usdrücklich, es solle »kein buchstab g, odder zuviel noch zu wenig, auch an statt des anderen gesetzt« werden. Wenn nun trotzdem die Schreibung jener Zeit sehr buntscheckig aussieht, so erklärt sich das sehr leicht. Einerseits stand die Sprache, die schriftlich dargestellt werden sollte, selbst noch nicht fest, und jeder Schriftsteller mischte, bewußt oder unbewußt, Formen und Laute seiner heimischen Mundart mit ein. Andrerseits ermangelte die Bedeutung der Zeichen noch der Bestimmtheit, ganz abgesehen davon, daß manche Buchstaben eine andre Geltung hatten, als wir ihnen jetzt beilegen, wie z. B. y für langes i, und v im Anlaut für u steht. Der Mangel an Bestimmtheit zeigt sich besonders darin, daß ein und derselbe Laut — auch in demselben Worte — auf sehr verschiedene Weise dargestellt wird. So findet sich z. B. in Luthers zu Wittenberg 1522 gedrucktem Büchlein »Eyn bettbuchlin der zehen gepott usw.« auf einer Seite: zweiffel, zweifel, zwyffel und zweivel.

Nach und nach wurde nun die Schrift von manchem Ballast befreit, und schon Luthers spätere Schriften zeigen eine vergleichsweise einfache und sparsame Schreibung. Fischart vollends hat eine Orthographie, um die wir ihn, wenn wir von der immer noch großen Verschwendung mit Doppelkonsonanten absehen, noch heute — selbst nach der Einführung der neuen Reichsorthographie — beneiden können. Er schreibt z. B. ermane, gewarsam, jar, narung, zan, keren, sel (Seele), glid, krig, schir, lon, not, on (ohne), wol, anmut, gemüt, mut, rüren. Ähnlich verlangt es der Zeitgenosse Fabian Frangks, Valentin Ickelsamer*). Er schreibt nur sehr selten ein Dehnungszeichen, auch nach e und i; z. B. leren, begeren, verkeren, diser, vil, jm (= ihm).

Das gute Beispiel Ickelsamers und Fischarts hielt aber nicht lange vor, und zur Zeit des Verfalles der deutschen Kultur im 17. Jahrhundert geriet auch die deutsche Rechtschreibung in einen Zustand der Verwilderung, dessen Folgen noch heute nicht ganz überwunden sind. Wenig vermochte gegen diesen Zustand der »Palmenorden« (die Fruchtbringende Gesellschaft),

*) Teutsche Grammatica. Über die drei verschiedenen Ausgaben vgl. Johannes Müller a. a. O.

der im Jahre 1645 eine »Teutsche Rechtschreibung« durch den Rektor Christian Gueintz herausgeben ließ, und auch die Bestrebungen der übrigen Sprachgesellschaften, Regel und Gesetz in die Rechtschreibung zu bringen, hatten kaum einen andern Erfolg als den, die Verwirrung immer heilloser zu machen. Einen wirklichen Fortschritt bezeichneten erst die Arbeiten des J. G. Schottelius, der von den fünf Büchern seines großen Werkes »Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haubt-Sprache, Braunschweig 1663« eins der Rechtschreibung widmete. Er eifert besonders gegen die Überfülle von Buchstaben, die keinen Laut bezeichnen.

»Weil der Buchstaben Amt und Eigenschaft eigentlich diese ist, den Laut und Tohn der wol ausgesprochenen Wörter deutlichst und vernemlichst zu bilden und auszuwirken . . . alle diejenige Buchstabe, welche der Rede keine Hülfe tuhn, unnd also überflüssig seyn, sollen und müssen ausgelassen und nicht geschrieben werden, also schreibet man nicht recht »umb, darumb, warumb, kommpt, nimbt, Kaiserthumb, Lammb, unndt, daßz, nutzt, butzt, Frauw, trauw, itzundt usw., dann die gröberen Lettern b, p, n, z, t, w sind allhier gantz überflüssig.« Wie groß die »mißbräuchliche Freyheit« war, die sich jeder anmaßte, wie er klagt, zeigen u. a. die vielfachen Schreibungen so einfacher Wörter wie »und« und »Amt«: und, unnd, undt, unndt, ferner vnd, vndt usw.; Amt, Ambt, Ammbt, Ampt, Ammpt, Amptt.

Wenn nun Schottel auch die Schrift entschieden von dem phonetischen Prinzip beherrscht wissen will und demgemäß die Buchstaben für nicht gesprochene Laute als überflüssig bezeichnet, so stellt er sich doch als ein praktischer Mann, der nicht über die beste Art, wie man etwa, wenn man Tabula rasa vor sich hätte, die Schrift gestalten müßte, Theorien aufstellen, sondern vielmehr auf die Reinigung und Besserung der von ihm vorgefundenen Orthographie einen Einfluß ausüben will, auf den Standpunkt gemäßigter Reform. Insbesondere erkennt er es ausdrücklich als einen allgemeinen Lehrsatz für die deutsche Rechtschreibung an, daß die Schreibung des Stammes in allen Flexionsformen in der Regel dieselbe bleiben soll. Dieses Gesetz ist uns so in Fleisch und Blut übergegangen, daß wir seine Anwendung in vielen Fällen auch dann für selbstverständlich halten, wenn sie der streng phonetischen Schreibung widerspricht. Wir schreiben heute, wie Schottel verlangt, **Kalb**, **Hund**, obgleich der Auslaut dem **p** und **t** näher steht als dem **b** und **d**. Und ebenso schreiben wir nach seiner Vorschrift er **stellt**, es **hallt**, obgleich für die lautlich richtige Wiedergabe der Wörter **ein l** genügen würde. Diese Berücksichtigung der Abstammung ist eben das etymologische Interesse, das, wie wir oben schon andeuteten, das phonetische Prinzip in der deutschen Rechtschreibung einschränkt. Streng folgerichtig verfuhr freilich auch Schottel nicht. Er war der Meinung, daß man auch dem allgemeinen Gebrauch Zugeständnisse machen müsse. »In etzlichen Fällen«, sagt er, müsse man dem beliebten Gebrauche vielmehr als der natürlichen Gleichförmigkeit der Sprache nachgeben, »damit der so klügelwillige Argwohn der Neuerung, so viel tuhnlich, gleichwol besänftigt werden möge.« In der Tat ist der »beliebte Gebrauch«, der Usus scribendi, so wichtig, daß kein Verbesserer der Rechtschreibung ihn ungestraft mißachten kann. So haben, wie Schottel in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, Freyer in der ersten, Gottsched und Adelung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einen bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung der Orthographie gerade dadurch ausgeübt, daß sie den vorhandenen Schriftgebrauch vorsichtig schonten. Obwohl sich alle drei ausdrücklich dagegen verwahrten, Neuerer in Sachen der Orthographie zu sein, hat man doch lange Zeit hindurch die herrschende Schriftweise als die Freyersche, die Gottschedsche, die Adelungsche oder die Gottsched-Adelungsche bezeichnet. Wer weiß dagegen heute noch etwas von einer Klopstockschen Orthographie? Und doch hat Klopstock, überzeugt, »daß der Gesetzlosigkeit der herrschenden Schreibweise durch einzelne Vorschriften und Änderungen nicht abgeholfen werden könne«, und daß er »in Zeiten lebe, die es mit den Vorurteilen kurz und gut abthun«, streng nach dem phonetischen Prinzip eine neue Orthographie geschaffen, folgerichtig, einfach, sparsam,

vortrefflich, wenn es keinen »be-
n Gebrauch« gegeben hätte. Der
ıck weniger Zeilen in der Klopstock-
Orthographie zeigt hinlänglich,
n diese trotz ihres berühmten Paten
llständig wirkungslos geblieben, ver-
n und vergessen ist.
einer Abhandlung über die deutsche
schreibung sagt Klopstock (Werke IX,
»Ich wolte, ſo fil (das Häkchen unter
Vokal bezeichnet dessen Länge)
nur immer möglich were, fon der
n Rechtſchreibung beibehalten. Auſ
Urſach hab' ich eſ in Folgendem
. Ich ſchrib z. E. daſ ferkürzte flit
cht, wi ich hette tun ſollen, fliz,
rn flitſ; ſo auch nicht Lichz,
auz, ſondern Lichtſ, Wollautſ
Ferner nicht, wie ich gleichfalſ
tun ſollen, Glüx, ſondern Glückſ
Ich geſtehe übrigenſ gern, daß
ganz anderſ auſſit, alſ Glücks; und
liz für fliehts, noch fil weiter von
Gewönlichen abweicht. Ich läugne
ſo wenig, daß mein Auge durch
diſ Ungewönliche anfangſ auch be-
t wurde. Aber daſ war bald forbei.
e ich eſ gern ſo rein for mir, wie
hört, und ſpricht.« So sicher diese
ibung auch dem Zweck entspricht,
gesprochenen Laute und nur diese
rzugeben, so machte doch die Fremd-
eit der Wortbilder sie unannehmbar.
ens zeigt die gegebene Probe recht
ch, wie weit unsre herkömmliche
schreibung davon entfernt ist, nur der
Regel zu bedürfen: »Schreib, wie
spricht!« Indessen wenn sie auch den
derungen, die man an eine rein
tische Schreibung machen muß, nicht
mmen entspricht, so sind die Vor-
doch stark übertrieben, die Klopstock
macht, wenn er sagt, der bisherigen
graphie oberster Grundsatz sei, »die
schreibung soll so beschaffen sein,
ie nicht in Regeln gebracht werden
, ferner die Anwendung oder Nicht-
ndung des mitzuschreibenden Etymo-
hen soll keine Gründe haben«,
ihr Zweck sei, »das Rechtschreiben
le Weise zu erschweren«.
ie schreibende Welt urteilte anders
als Klopstock, und wenn auch die Mängel der herrschenden Rechtschreibung den Fachmännern, den Lehrern, den Schriftstellern, Setzern und Korrektoren nicht verborgen bleiben konnten, so wollte man doch von dem »beliebten Gebrauch« nicht lassen, oder man hielt die Rechtschreibung für etwas Unwesentliches. Ja, kein Geringerer als Jakob Grimm, der später die herrschende Orthographie mit den kräftigsten und derbsten Ausdrücken bekämpft und sie zu ändern versucht hat, spricht in der Vorrede zu seiner Grammatik Zweifel darüber aus, ob sie »nach so vielen widerwärtigen, mit Recht gescheiterten Versuchen« noch für Änderungen empfänglich sei. Und an einer andern Stelle (Gr. I, S. 441 des von Wilh. Scherer besorgten neuen Abdrucks der zweiten Ausgabe) sagt er: »Veränderung üblicher Wortschreibung führt etwas Gewaltsames und Störendes mit sich; niemand behelligt sich gern mit Kleinigkeiten.« Aber gleich nachher fügt er hinzu: »Beim Studium der Grammatik erscheinen die Buchstaben bedeutend, und zwecklose Mißbräuche ärgern.« Zwecklos nennt er die Schreibung, die weder hinreichenden historischen Grund hat, noch die Aussprache mehr als halb trifft.

6. Die Verbesserungsvorschläge J. Grimms und der Anhänger der historischen Schule. Die hervorgehobenen Worte deuten die Richtung an, in der sich die späteren Bemühungen Grimms, die deutsche Rechtschreibung zu verbessern, bewegten. Die Freude, welche die Einsicht in die gesetzmäßige Entwicklung der Wortformen gewährte, verführte zu der Annahme, es könne die Gestalt, die die Wörter bei gesetzmäßiger Entwicklung haben müßten, in die Schrift und wohl gar durch die Schrift auch in die Sprache eingeführt werden. Mit Recht bekämpft Grimm die »schimpfliche Unfolgerichtigkeit«, die ganz gleichartige Fälle ohne jeden ersichtlichen Grund verschieden behandelt, z. B. in kam und nahm, Schwan und Hahn, mir und ihr. Dagegen war es sehr bedenklich und schuf eine neue Gefahr für unsre Rechtschreibung, daß er, der größte und mit der größten Autorität ausgestattete Kenner des Deutschen, neben der so wünschenswerten Vereinfachung der Schreibung auch in manchen Fällen eine

Rückkehr der Schrift zu dem Lautbestand einer frühern Periode der Sprache herbeizuführen suchte. Seinem Vorgang folgten bedeutende Sprachforscher wie Andresen, Vilmar, Ph. Wackernagel und vor allem Weinhold, und schon wurde ein Anfang damit gemacht, durch Regel- und Lesebücher neue »historische« Schreibungen in die Schule einzuführen. Dadurch wurde zunächst die Unsicherheit in der Rechtschreibung noch erhöht, der Wirrwarr noch größer. Noch viel schlimmer aber wäre es gewesen, wenn die Bestrebungen Grimms und seiner Schule durchgedrungen wären. Denn dann hätten wir eine Rechtschreibung bekommen, die sich in manchem Betracht der englischen genähert hätte und für die große Masse der Schreibenden sehr schwer gewesen wäre. Man hätte vielfach nicht schreiben dürfen, wie man spricht, sondern »wie es die geschichtliche Fortentwicklung des Neuhochdeutschen verlangt«. Demnach müßte man z. B. ohne Rücksicht auf den jetzt gesprochenen Laut überall, wo der S-Laut einem gotischen oder niederdeutschen t entspricht, ein ß schreiben, unbekümmert um die heutige Aussprache, so daß einerseits derselbe Laut auf verschiedene Weise zu schreiben wäre, z. B. W a ß e r neben M a s s e, e ß e n neben p r e s s e n, und andrerseits ein ß stehen müßte, wo man heute ein weiches (stimmhaftes) s spricht, z. B. A m e i ß e, K r e i ß e. Ferner müßte man m i d (von meiden), aber s c h i e d (von scheiden), v i l (st. viel), aber f i e l, ja auch — entgegen der heutigen Aussprache — D i e r n e und L i e c h t schreiben. Beim weiteren Verfolgen dieser historisch-etymologischen Reform gelangte man zu der Forderung, daß die der »organischen« d. h. der gesetzmäßigen Entwicklung nicht entsprechenden Vokale ü und ö in manchen Wörtern durch i und e ersetzt werden müßten, z. B. W i r d e, w i r d i g, L e w e, L e f f e l, S c h e p f e r, z w e l f. Auch andere »unorganische« Vokale müßten dann den »organischen« weichen: statt M o n d müßte M a n d, statt B ä r B e r geschrieben werden, und unser e i erhielte zweifache Gestalt je nach seiner Herkunft, z. B. in Z e i t und K r a i s. Die letzten Ziele dieser historischen Reform sind kaum abzusehen. Erklärte doch Philipp Wackernagel schon, daß das nhd. a u durch das mhd. o u zu ersetzen und das mhd. z in der Gestalt unseres z für den scharfen S-Laut einzuführen sei, wobei dann für unser z tz gesetzt werden müsse. Demnach wäre o u z, T z e i t, K r a i z statt a u s, Z e i t, K r e i s zu schreiben.

7. Bekämpfung der historischen Schule durch R. von Raumer. Den Reformversuchen der historischen Schule stehen die der phonetischen Schule gegenüber. Hätten jene gesiegt, so würde sich unsre Rechtschreibung immer mehr der englischen genähert haben, der Sieg dieser führt zur Ähnlichkeit mit der italienischen Schreibung. Die Historiker gehen von der Voraussetzung aus, daß es eine richtige, d. h. eine allgemein als richtig anerkannte Aussprache des Neuhochdeutschen gar nicht gebe; es ist daher nur folgerichtig, wenn sie von der Schrift keine Auskunft über die Aussprache oder, was dasselbe ist, keine genaue Wiedergabe des Gesprochenen verlangen. Den Reformvorschlägen der Phonetiker dagegen liegt die Annahme zugrunde, daß es wohl eine richtige Aussprache gebe, und sie verlangen von der Schrift, daß sie diese so genau wie möglich erkennen lasse. Jene müssen es geradezu — und in der Tat tut das Philipp Wackernagel — für einen schätzbaren Vorzug der Schrift halten, wenn sie die Aussprache im ungewissen läßt und gestattet, je nach der Mundart das geschriebene Wort verschieden auszusprechen; in den Augen der Phonetiker ist das ein Übelstand, der soviel wie möglich beseitigt werden muß. Bei so verschiedenen Zielen und Ausgangspunkten beider Schulen ist eine Vermittelung zwischen beiden, wie sie z. B. Zacher versucht hat, unmöglich.

Der Hauptgegner einer Umgestaltung der deutschen Rechtschreibung auf Grundlage des etymologisch-historischen Prinzips war Rudolf von Raumer. Schon im Jahre 1837 hatte er in seiner sprachgeschichtlichen Untersuchung »Über die Aspiration und die Lautverschiebung« den Hauptunterschied zwischen der historischen und der phonetischen Schreibung dargelegt. Als dann die Versuche, neue historische Schreibungen in unsre Rechtschreibung einzuführen, immer zahlreicher wurden und, da sie meist von Männern mit hochgefeierten Namen ausgingen, nicht nur in sprach-

nschaftlichen Werken Anwendung n, sondern auch in die Schule ein- ngen drohten, da erhob von Raumer, neben seinen sprachwissenschaftlichen tnissen auch das Rüstzeug der neuen enschaft der Lautphysiologie zu Ge- stand, in zahlreichen Abhandlungen Kritiken seine einflußreiche Stimme die Neuerer. Ihm vor allem ist es anken, daß die Gefahren, die aus Lager der Einheitlichkeit und Zweck- gkeit unsrer Rechtschreibung drohten, lich abgewendet sind. Er bewies in Abhandlungen, die er im Jahre 1863 m Buche »Gesammelte sprachwissen- liche Schriften« wieder abdrucken ließ, bündigste, daß die Voraussetzung der ischen Reformer, es gebe keine all- in anerkannte richtige Aussprache der chdeutschen Schriftsprache, nicht fe, und daß die Einführung historischer, eutigen Lautbestande und der heutigen ng unsrer Lautzeichen nicht ent- hender Schreibungen dem Charakter r Schrift durchaus widerspreche.

atürlich meinte er nicht, daß man Deutsche überall tatsächlich in der- Weise ausspreche, sondern daß man ll eine bestimmte Aussprache als die ge anerkenne und daß die bestehende schreibung im großen und ganzen Aussprache wiedergebe, die in allen n Deutschlands von den Gebildeten wendet oder wenigstens erstrebt werde*). blickt in der von ihm vorgefundenen schreibung keineswegs »eine schimpf- die Gliedmaßen der Sprache ungefüg eisternde und entstellende Schreibweise«, ern er hält sie im großen und ganzen gut und zweckentsprechend. Dabei nnt er durchaus nicht, daß sie noch ch der Bestimmtheit und der Folge- gkeit entbehre. Es seien daher einer- die Fälle, in denen die Schreibung anke, zu entscheiden und andrerseits n gleichartigen Fällen gleichmäßiges hren, größere Folgerichtigkeit zu er- n.

8. Vertreter einer Umgestaltung r Rechtschreibung auf Grund des etischen Prinzips. Diejenigen nun, die die vorhandenen, auch von R. von Raumer zugegebenen Mängel alle mit einem Schlage auf Grund des phonetischen Prinzips beseitigen wollten, verfuhren ebenso unzweckmäßig, wie einst Klopstock. Sie verkannten, daß sich für ein Volk, das eine reiche Literatur hat, eine Rechtschreibung nicht nach einer Theorie zurechtmachen läßt. Völlig fremdartige Wortbilder, mögen sie die gesprochenen Laute auch noch so richtig wiedergeben, wie z. B. »fi« für »Vieh«, haben ebensowenig Aussicht, angenommen zu werden, wie die mit den jetzt gesprochenen Lauten nicht übereinstimmenden Schreibungen der historisch-etymologischen Schule, z. B. Schepfer für Schöpfer und ouz für aus. Zu den hervorragendsten Vertretern einer streng phonetischen Reform gehört G. Michaelis, der seine Vorschläge zunächst in einer Anzahl von Einzelschriften, besonders in der Schrift »Vereinfachungen der deutschen Rechtschreibung, Berlin 1854«, dann in seiner Zeitschrift für Stenographie und Orthographie verteidigte. Eine durchgreifende Reform auf Grundlage des phonetischen Prinzips verlangte auch Karl Hoffmann in der lesenswerten Schrift »Die neuhochdeutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der Sprachphysiologie und Sprachgeschichte, Arnstadt 1875«. — Am besten und eindringlichsten aber hat die Forderung einer streng phonetischen Reform unsrer Rechtschreibung Fr. W. Fricke in seinem Buche. »Die Orthographie nach den im Bau der deutschen Sprache liegenden Gesetzen, Bremen 1877« begründet und sie bis an sein Lebensende (1891) mit Nachdruck verfochten. Seine Ziele verfolgt noch heute der »Algemeine ferein für fereinfa/ite Deutše re/itšreibung« in der Zeitschrift »Reform, begründet fon Dr. F. V. Frikke in Visbaden«. Dieser Verein erklärt, daß er nicht danach strebe, einer willkürlich ersonnenen Rechtschreibung Eingang zu verschaffen, sondern daß er die jetzt übliche Orthographie vereinfachen und regeln wolle. Seine leitenden Grundsätze sind folgende:

1. Jeder Laut ist durch den ihm zukommenden Buchstaben darzustellen.
2. Wo kein Laut ist, darf auch kein Buchstabe gesetzt werden.
3. Die Orthographie, wie sie sich ent-

) Vgl. dazu: Theod. Siebs, Die deutsche enaussprache. 2. Aufl. 1901.

wickelt und eingebürgert hat, ist beizubehalten, *soweit es die Grundsätze 1 und 2 erlauben.*

Diese Grundsätze sind gewiß vortrefflich; aber das Gewand der Orthographie, »wie sie sich entwickelt und eingebürgert hat«, wird doch durch das Zuschneiden, wie es die strenge Durchführung von Grundsatz 1 und 2 verlangt, so umgestaltet, daß man es kaum noch als das alte erkennt. Die Schreibung des genannten Vereins mutet uns um so fremdartiger an, als sie auch noch — dem Vorgang Karl Hoffmanns in der oben angeführten Schrift folgend — neue Buchstaben aufgenommen hat, nämlich für ng, für ch, für sch. Die Schrift nähert sich dadurch sehr der auf Grund der Lautphysiologie aufgestellten internationalen Lautschrift, wie sie z. B. in der Zeitschrift »Le maître phonétique, organe de l'association des professeurs des langues vivantes« (forzitsəndər dəs fəraĭns prof. W. Vietor in Marburg; ʃriftlaĭtər dər fəraĭnstsaĭtʃrift P. Passy in Bourg-la-Reine) angewandt wird. Aber zur Einführung in den allgemeinen Gebrauch eignet sie sich nicht, da sie dem Auge zu viel fremdartige Wortbilder darbietet. Die *Ziele* des Vereins können also, wenn überhaupt, erst in ferner Zukunft erreicht werden. Ähnlich verhält es sich mit den von Prof. Erbe in seinem vortrefflichen Buch »Leichtfaßliche Regeln für die Aussprache des Deutschen usw.« gemachten Vorschlägen. Viel näher liegt dem Erreichbaren das, was der »Algemeine ferein für fereinfachte rechtschreibung« Übergangsschreibung nennt. Hier fehlen die neuen Buchstaben fast*) ganz, die Länge wird nur, wo Mißverständnisse möglich wären, durch einen Strich über dem Vokal bezeichnet, wodurch alle Dehnungszeichen überflüssig werden, Doppelkonsonanten werden nur zwischen zwei Vokalen geschrieben, für den F-Laut gibt es nur den Buchstaben f, das stimmhafte s ist ſ (lang ſ), das stimmlose s ist s usw. Das in dieser Schreibung in lateinischer Schrift Gedruckte liest man leicht, ohne jeden Anstoß, und es ist nicht zu bezweifeln, daß diese Orthographie von denen, die erst richtig schreiben lernen sollen, viel leichter erlernt werden könnte als die jetzt übliche, sowohl die sog. alte, die von Willkürlichkeiten wimmelt, als die neue, die Reichsorthographie, die deren auch noch eine Anzahl aufzuweisen hat. Aber die des Schreibens Kundigen würden sich gegen diese an sich außerordentlich zweckmäßige Schreibung noch viel mehr sträuben, als sie es schon gegenüber den so maßvollen Verbesserungsversuchen der ersten »Orthographischen Konferenz« getan haben. Auch die Übergangsrechtschreibung verkennt zu sehr, daß nicht alles, was vom Standpunkte der rein phonetischen Schreibung aus verwerflich erscheint, es auch für eine geschichtlich entwickelte Schreibung sein muß. Vor allem unterschätzt sie die Schwierigkeit, die mit der Einführung von Neuerungen auf diesem Gebiete verbunden ist. Wie hartnäckig man sich gegen alles Ungewohnte in Sachen der Rechtschreibung sträubt, das zeigt u. a. die Tatsache, daß bis auf den heutigen Tag die lateinische Letter für den stimmlosen S-Laut, nämlich ß, noch nicht zur allgemeinen Herrschaft gelangt ist. Behilft sich doch auch das vorliegende Werk noch mit dem nun schon seit 5 Jahren in allen amtlichen Regelbüchern als minderwertig, d. h. als »künftig wegfallend«, bezeichneten ſs.

*) Nur für das stimmhafte s mußte, wo es groß geschrieben wird, eine neue Letter eingeführt werden.

9. Mängel der herkömmlichen Rechtschreibung. Die Orthographische Konferenz vom Jahre 1876. Was die sog. alte, die herkömmliche Rechtschreibung der Verbesserung so bedürftig erscheinen läßt, das ist nicht sowohl der Umstand, daß sie nicht rein phonetisch ist, insofern als sie neben dem Hauptzweck — der getreuen Wiedergabe der gesprochenen Sprache — noch Nebenzwecke, wie die Bezeichnung des etymologischen Zusammenhanges der Wörter und die Unterscheidung gleichlautender Wörter mit verschiedener Bedeutung, verfolgt; es ist vielmehr die Unsicherheit in der Schreibung zahlreicher Wörter. Und dieses Schwanken beruht vorzugsweise auf der Ungleichmäßigkeit in der Behandlung ganz gleichartiger Fälle. So gibt es in der herkömmlichen Rechtschreibung 4 oder strenggenommen 6 verschiedene Schreibungen des langen Vokals. Es genügt, sie einfach nebeneinanderzustellen: 1. *Mal,*

schwer; 2. Saal, leer; 3. Bier; :ahl, ihr, hehr; 5. in Verbindung t unmittelbar vor dem Vokal: Thal, unmittelbar hinter dem Vokal: Rath; as th ist vor oder hinter dem Vokal h ein r von diesem getrennt: Thran, th. Dazu kommt noch, daß in man- Fällen die herkömmliche Orthographie Länge des Vokals sogar doppelt be- inet, z. B. in Theer und Thier. Wie durch ein so ungleichmäßiges Ver- n die Sicherheit in der Rechtschreibung t, und in wie hohem Maße ihre Er- ung und Handhabung dadurch er- ert wird, liegt auf der Hand. So le denn auch diese Unsicherheit nirgends r und unangenehmer empfunden als en Schulen und in den Druckereien. t zwei Lehrer derselben Schule und zwei Korrektoren derselben Offizin n in allen Stücken über die Recht- eibung einig, und eine Autorität, die hätte anrufen können, gab es nicht. er versuchte man wenigstens für ein- e größere Schulen oder Schulbezirke h Sonderorthographien und für große kereien durch »Hausorthographien« Übelstande zu wehren, daß der verwarf, was der andere gutgeheißen . Allein je mehr Normen aufgestellt len, um so größer wurde die Unsicher- zumal nachdem die historisch-etymolo- ne Reform selbst in die Schulbücher udringen begonnen hatte.

Bei dieser Lage der Dinge glaubte die ßische Schulverwaltung, zunächst im esse der Schule eingreifen zu müssen. ersuchte im Einverständnisse mit sämt- n deutschen Bundesregierungen den n, der zur Verbreitung richtiger Einsicht lie Aufgabe der Rechtschreibung am ten beigetragen hatte, Prof. Rudolf Raumer, ein Regelbüchlein für die sche Rechtschreibung zu schreiben und f zur Beratung der von dem genannten hrten ausgearbeiteten Vorlage eine ahl von Universitätsprofessoren und ılmännern und je einen Vertreter des tschen Buchhändlerverbandes und des tschen Buchdruckervereins nach Berlin. e Versammlung, die »Orthographische ferenz«, der kein Vertreter der historisch- ologischen und kein Anhänger der g phonetischen Schreibung angehörte, war dazu berufen, »eine größere Einigung in der deutschen Rechtschreibung« herbeizuführen. Es sollten also keine grundstürzenden Neuerungen versucht, sondern nur die vielfachen Verschiedenheiten der Schreibung, die tatsächlich vorhanden waren, möglichst beseitigt werden. Daß dabei auch die Beseitigung offenbarer Mängel, die die Handhabung und besonders die Erlernung der Rechtschreibung in der Schule erschwerten, also eine Vereinfachung der Schreibung, mit ins Auge zu fassen sei, betrachtete man als selbstverständlich.

Das Ergebnis der Beratungen der Orthographischen Konferenz fand nicht den gehofften Anklang. Den einen gingen die Beschlüsse zu weit, den andern nicht weit genug, andre wollten überhaupt von einer Regelung der Rechtschreibung durch die Regierung nichts wissen. Bei den abfälligen Urteilen ging man vielfach von einer ganz irrigen Voraussetzung aus. Man übersah, daß die Arbeit der Konferenz nur dazu bestimmt war, für die Schule die Grundlage der Unterweisung zu bilden und dem unerträglichen Übelstand, daß jeder Lehrer seine eigene Orthographie hatte und bei seinen Korrekturen zur Geltung brachte, ein Ende zu machen, daß es aber keineswegs die Absicht war, den der Schule Entwachsenen eine Änderung ihrer Schreibweise aufzunötigen. Andrerseits vergaßen die Anhänger einer rein phonetischen Schreibung, die mit allen Mängeln unsrer Schreibung auf einmal gründlich aufgeräumt haben wollten, daß die Konferenz nicht die Aufgabe hatte, eine neue Rechtschreibung zu schaffen, sondern daß sie die vorhandene in der Richtung, in welcher sie sich seit langer Zeit entwickelt hatte, unter möglichster Schonung des Bestehenden einen Schritt weiterführen und die vielen schwankenden Fälle nach den die Schrift beherrschenden Grundsätzen entscheiden sollte.

Hätte sich die preußische Unterrichtsverwaltung entschließen können, unbeirrt durch den Widerspruch der Tagespresse und einiger Schriftsteller, die zum Teil ohne jede Sachkenntnis das Werk der Konferenz ihrer Kritik unterzogen, das neue Regelbuch dem orthographischen Unterrichte in den Schulen zugrunde zu legen, so würden die Bundesregierungen, die zum Teil schon im voraus die Er-

klärung abgegeben hatten, sie würden »auch in der schließlichen Entscheidung mit dem preußischen Unterrichtsministerium zusammengehen«, dem Vorgange Preußens gefolgt sein, und wir hätten schon damals nicht nur eine gemeinsame Grundlage für den Unterricht in der Rechtschreibung bekommen, sondern die vielen Millionen, die sie in der Schule erlernt hätten, würden sie auch im praktischen Leben seit einem Menschenalter angewandt haben. Nun aber, da die preußische Regierung diesen Weg, aus welchen Gründen auch immer, für ungangbar hielt, blieb zunächst alles beim alten, und die Arbeit der Konferenz ruhte im Archiv als »schätzbares Material«.

10. Die neue Schulorthographie. Allein es dauerte nicht lange, so brach sich aufs neue die Erkenntnis Bahn, daß es nicht länger beim alten bleiben könne, und zwar deswegen nicht, weil es ein Altes, d. h. ein allgemein anerkanntes Altes, gar nicht gab. Der Zustand der Gesetzlosigkeit, der tatsächlich in orthographischen Dingen herrschte, erschien für die Schule so unerträglich wie für die Druckereien. So taten denn nun die Regierungen alle einzeln den Schritt, den sie früher alle gemeinsam hatten tun wollen. Bayern zuerst, dann Preußen, Sachsen, Baden, Württemberg gaben mit Wörterverzeichnissen versehene Regelbüchlein aus, die in allen Schulen dem Unterricht in der Rechtschreibung zugrunde gelegt werden sollten. Die kleinern Staaten nahmen fast alle das preußische Regelbuch an; nur Reuß ältere Linie wollte statt mit Preußen lieber mit Sachsen gehen, und Mecklenburg-Strelitz wollte sein eignes Regelbuch haben. So erhielten wir denn nun anscheinend sechs Schulorthographien statt einer; aber in Wirklichkeit war die Sache nicht so schlimm. Die Regierungen selbst hielten den Unterschied zwischen den einzelnen Regelbüchlein für so gering, daß nach einem von ihnen gedruckte Schulbücher in den Schulen aller deutschen Bundesstaaten gebraucht werden durften. Und die Verschiedenheiten waren in der Tat, wie in dem Schriftchen »Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher usw., C. H. Beck, München 1886« dargelegt ist, so unwesentlich, daß man schon damals sagen konnte, wir haben für das ganze deutsche Reich eine Schulorthographie. Damit war, wenn auch zunächst nur für die Schule und alle Druckereien, soweit sie sich mit der Herstellung von Schulbüchern mit Einschluß der Schulausgaben unsrer Klassiker beschäftigen, das Ziel erreicht, das Rudolf von Raumer schon vor einem halben Jahrhundert als vor allem erstrebenswert bezeichnete, wenn er sagte: »Auch eine minder gute Orthographie, wofern nur ganz Deutschland darin übereinstimmt, ist einer vollkommeneren vorzuziehen, wenn diese vollkommenere auf einen Teil Deutschlands beschränkt bleibt und dadurch eine neue, keineswegs gleichgültige Spaltung hervorruft.«

Aber auch der Beschaffenheit nach verdiente die »Schulorthographie« keineswegs den Tadel, der ihr von hüben und drüben so reichlich gespendet wurde. Sie war nicht vollkommen, aber nahezu die beste, die bei ihrer Veröffentlichung zu haben war. Sie war in ihren Neuerungen nicht »konsequent«, aber Konsequenz hätte zum Radikalismus geführt. Diesen muß man auf diesem Gebiete wie auf dem politischen denen überlassen, die die Prinzipien über alles stellen, aber nicht für das Bedürfnis der Gegenwart arbeiten. Sie hielt nicht fest genug an dem Überlieferten; aber sie mußte Verkehrtes und Wertloses preisgeben, wenn sie nicht die Richtung auf Vereinfachung, in der sich seit Menschenaltern unsre Rechtschreibung entwickelt hat, verlassen wollte. Sie enthielt — zum Leidwesen der Setzer und Korrektoren, die am liebsten für jedes Wort und jede Wortform nur eine Präge hätten — eine Anzahl von Doppelschreibungen; aber diese waren unvermeidlich. Denn erstens gab es für einzelne Wörter zwei gleichberechtigte Aussprachen, oder vielmehr zwei verschiedene, aber beide richtig gebildete Formen, denen auch zwei Schreibungen entsprechen mußten, z. B. in Hülfe und Hilfe. Und zweitens ist für den, der nicht radikal verfahren kann oder will, die Zulassung der neuen, dem Grundsatze der einfachen Lautbezeichnung entsprechenden Form neben der an sich minder guten, aber noch üblichern, das beste Mittel, die Herrschaft der besseren Schreibung anzubahnen. Kurz und gut, die »Schulorthographie hätte ein andres Schicksal verdient als ihr zuteil geworden ist«.

l. Das Schicksal der Schulortho-
hie. Es war zweifellos die Absicht
reußischen Unterrichtsverwaltung und
andern deutschen Regierungen, nach
Reihe von Jahren die auf ihren
l von vielen Millionen von Schülern
nte Schulorthographie auch für den
chen Verkehr vorzuschreiben und sie
lmählich zur allgemeinen Anerkennung
ingen. Denn wie könnte man den
rungen zutrauen, daß sie eine be-
nte Rechtschreibung für die Schule
anordnen und für das Leben außer-
der Schule haben verbieten, daß sie
Vort »Non scholae sed vitae discimus«
Bewußtsein in sein Gegenteil haben
hren wollen! Wenn nun dennoch
nterrichtsverwaltungen aller deutschen
n auch nach zwanzigjähriger An-
ung der Schulorthographie in den
en sich nicht entschließen konnten,
sie selbst für die Schule vorgeschrieben
, wenigstens für den amtlichen Ver-
innerhalb der Schulbehörden
führen, wenn namentlich in Preußen
Elsaß-Lothringen den Schulbehörden
die Anwendung der Schulortho-
ie im amtlichen Verkehr ausdrücklich
ten war, so liegt es auf der Hand,
die Unterrichtsbehörden dabei nicht
Überzeugung, sondern einem äußern
ge, daß sie »der Not gehorchten, nicht
eignen Trieb«. Es hat heute kein
sse mehr, das Verfahren der einzelnen
chen Regierungen in dieser Frage,
s in der ersten Auflage dieses Werkes
ildert war, kennen zu lernen. Da-
scheint aus geschichtlichem Interesse
zur Erklärung des Verfahrens der Re-
ngen doch angemessen, hier die Tat-
zu verzeichnen, daß einzig und allein
mit dem größten Nachdruck aus-
ochene Abneigung des Fürsten Bis-
gegen die sog. »Puttkamersche
graphie« der Grund war, warum
von dem amtlichen Verkehr voll-
ig ausgeschlossen blieb. Solange er
uder saß, verlangte er das. Als das
r seiner Hand entglitten war, da
e man den großen Mann nicht
en durch eine Maßregel, die er nie
assen hätte. Das ließ sich eine Zeit-
ertragen. Aber schließlich mußte
der Widersinn ein Ende haben: auf
die Dauer konnten nicht zwei Orthographien, eine für die Schule und eine für das Leben, nebeneinander bestehen. Entweder die seit 1880 für die Schule geltende »neue Schulorthographie« oder das, was man »alte Orthographie« nannte, mußte die Alleinherrschaft erlangen für die Schule, Amt und Haus, wenn man nicht etwa eine ganz neue schaffen wollte.

Diese dritte Möglichkeit kam ernstlich nicht in Frage, denn für die Anhänger einer streng phonetischen Schreibung, an die man etwa noch hätte denken können, lagen die Umstände so ungünstig als möglich.

Dagegen wurde die Beibehaltung der »alten Orthographie« im amtlichen Verkehr und damit zugleich deren Wiedereinführung in die Schule an sehr hohen und einflußreichen Stellen sehr ernstlich in Erwägung gezogen. Man glaubte in der Rechtschreibung des Bürgerlichen Gesetzbuches eine Form der »alten Orthographie« vor sich zu haben, die sich zur allgemeinen Einführung zunächst für den amtlichen Verkehr vorzüglich eigne. Sie war zunächst maßgebend für diejenige Abteilung der Kaiserlichen Reichsdruckerei, in der alle Drucksachen der Reichsämter hergestellt werden. Damit nun aber auch die Beamten sie anwenden konnten, mußte sie auf Regeln gezogen werden. Das geschah. Ein Reichspostbeamter gab ein Buch heraus, das in der Form eines Wörterverzeichnisses nebst einem grammatischen Anhang die ihm richtig erscheinenden Folgerungen aus dem BGB. zog. Das Buch war, wie der Titel besagte, »ein Hülfsbuch für alle Post- und Telegraphenbeamten, die sich im amtlichen Verkehre schriftlich ausdrücken müssen«. Es wurde allgemein als vom Staatssekretär des Reichspostamtes inspiriert angesehen und fand zunächst in dem großen Heere der Reichspostbeamten schnelle Verbreitung. So hatten wir in aller Stille beinahe schon eine zunächst für die Reichsämter und ihre Beamten geltende Reichsorthographie, die auf die Tatsache, daß seit zwanzig Jahren ungefähr zwei Fünftel der in Deutschland lebenden Menschen auf höhern Befehl eine andre Rechtschreibung gelernt hatten, nicht die mindeste Rücksicht nahm. Da diese »Reichsorthographie«, die im Grunde nichts andres

war als eine Wiederbelebung der längst zu den Toten gelegten alten Sandersschen Rechtschreibung, sich der Gunst hoher und höchster Stellen erfreute, so war es nicht leicht, gegen sie anzukämpfen. Wie dieser Kampf zum siegreichen Ende geführt worden ist, darüber gibt ein Aufsatz auf S. 433 ff. des I. Jahrgangs der »Monatsschrift für höhere Schulen« Aufschluß. Hier genügt es, ganz kurz über den Gang der Dinge zu berichten.

12. **Die neue für das Deutsche Reich, Österreich und die Schweiz geltende Rechtschreibung. Die Einheitsschreibung.** Über die unbedingte Notwendigkeit, den Bann, der bisher auf der »Schulorthographie« gelastet hatte, zu brechen, war man in allen Unterrichtsverwaltungen längst einig gewesen. Nachdem nun auch die Gefahr, daß die unerläßliche Einheit zwischen Schule und Leben durch eine Rückkehr der Schule zu dem längst Veralteten herbeigeführt werden könne, glücklich beseitigt war, da war die Bahn frei, die zu einem höhern Ziele führen konnte. Man begnügte sich nicht damit, in den einzelnen Bundesstaaten die einst geächtete Schulorthographie auch für den amtlichen Verkehr vorzuschreiben, sondern man hielt die Zeit für gekommen, für alle deutschen Bundesstaaten, für Österreich und die Schweiz, also für das ganze deutsche Sprachgebiet, eine einheitliche Rechtschreibung zu schaffen. Nach jahrelangen Verhandlungen von Regierung zu Regierung, nach wiederholten Vorberatungen von Fachmännern tagte in Berlin unter dem Vorsitz des Herrn Ministers Dr. Studt und unter Teilnahme von Vertretern der höchsten Reichsbehörden vom 17. bis zum 19. Juni 1901 eine »Orthographische Konferenz« von Staatsmännern und Fachmännern der deutschen Bundesstaaten und Österreichs*). Dieser Konferenz wurde eine von der preußischen Unterrichtsverwaltung veranstaltete Neubearbeitung des bisher nur für die preußischen Schulen geltenden Büchleins »Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis« vorgelegt. Das Ergebnis der Beratungen wurde dann wiederum der Prüfung der einzelnen Staatsregierungen unterbreitet, und nachdem über alle Punkte volles Einverständnis erzielt war, gab es in Wirklichkeit nur noch eine Rechtschreibung im ganzen deutschen Sprachgebiete. Das vereinbarte amtliche Regelbuch ist nun freilich sehr weit entfernt, ein Ideal der Rechtschreibung zu sein. Sein Hauptvorzug ist, daß es, mit der höchsten Autorität ausgestattet, überall anerkannt werden muß, daß es jeder Willkür die Tür verschließt. Nicht nur der Zwiespalt zwischen Schule und Amt, zwischen Schule und Leben hat aufgehört, sondern auch die Sonderschreibungen, die sich bis dahin die Einzelregierungen noch gestatten durften, haben in allen von dem vereinbarten amtlichen Regelbuche behandelten Punkten einer einheitlichen Schreibung weichen müssen. Im übrigen bezeichnet das Regelbüchlein, wie es ja auch kein mit den tatsächlichen Verhältnissen Rechnender anders erwarten konnte, nur eine Station auf dem Wege, die zu einer lautgetreuen Schreibung führt. Gegenüber der nun beseitigten Schulorthographie hat es auf diesem Wege einen nicht unerheblichen Fortschritt gemacht. Es hat in allen deutschen Wörtern das Th endgültig beseitigt und in den eingebürgerten Fremdwörtern der deutschen Lautbezeichnung durch **z** und **k** statt durch **c** großen Spielraum gewährt. Diesen Vorzügen aber steht eine Eigenschaft gegenüber, die zwar von einigen auch als Vorzug, von vielen aber als großer Übelstand bezeichnet wurde, das ist die große Zahl von Doppelschreibungen, und zwar besonders da, wo es sich um **c** oder **k** und **z** handelt. Wer gern seiner alten Gewohnheit treu blieb und doch amtlich schreiben mußte, der freute sich, daß ihm nach wie vor das **C** zur Verfügung stand. Dagegen erblickten alle diejenigen, die von andern, sei es von Schülern, Setzern und Korrektoren, sei es von Kanzleibeamten, eine ganz bestimmte Schreibung glaubten verlangen zu müssen, in dem Vorhandensein so vieler Doppelschreibungen einen unerträglichen Übelstand. Daß die Beschlüsse der Orthographischen Konferenz, an der Männer so verschiedener Richtungen teilnahmen, nur durch gegenseitige Zugeständnisse der Freunde der gelehrten und der volkstüm-

*) Auch die Schweiz war eingeladen, einen Vertreter zu schicken. Sie verzichtete aber darauf, da sie im voraus bereit war, die Beschlüsse der Konferenz anzunehmen.

ıen Schreibung hatten zustande kommen ınnen, das war ein geringer Trost für e, die das unabweisbare Bedürfnis nach ız bestimmten Vorschriften für alle ızelfälle empfanden. Dies Bedürfnis ıchte sich zunächst für die Schüler gel-d. Die Unterrichtsverwaltungen, die ht glaubten, den einzelnen Lehrern oder den Schülern die Wahl zwischen den gleichberechtigt nebeneinandergestellten ıreibungen überlassen zu dürfen, schufen n Teil auf eigene Hand Abhilfe. irttemberg und Baden beseitigten kurzer-ıd in ihren Ausgaben des amtlichen gelbuchs eine große Anzahl Doppel-reibungen, Bayern und Sachsen-Alten-g setzten die von den Schülern ht anzuwendenden Schreibungen in ımmern. Ferner erschien zunächst in yern neben dem erwähnten amtlichen gelbuch für die Schüler ein umfang-ches, sich nicht auf das Bedürfnis der ıule beschränkendes Regelbuch nebst örterverzeichnis von G. Ammon (den ıauen Titel siehe unten), das die in dem rischen Regelbuch für die Schüler ein-lammerten Schreibungen einfach beseitigt, d schließlich kam auch Österreich dem dürfnis nach einheitlicher Schreibung gegen, indem es von dem amtlichen gelbuch nebst Wörterverzeichnis eine fangreichere »Ausgabe mit einheitlichen ıreibweisen zum Gebrauche für Lehrer d Schüler« veranstaltete. Aber für die ıulen aller übrigen Staaten gilt bis heute*) ch das Regelbuch in seiner ursprüng-ıen Gestalt, also mit allen Doppel-reibungen. Das ist besonders auch in eußen der Fall. Dagegen ist Preußen erste Staat gewesen, der für seine Be-ten das amtliche Wörterverzeichnis Einheitsschreibungen besonders ausgegeben und dessen Beachtung vor-chrieben hat. Das Büchlein enthält ne Regeln, sondern nur das amtliche örterverzeichnis »zum Gebrauch in den ußischen Kanzleien«, und zwar, wie auf dem Titel ausdrücklich heißt »ge-ß den Beschlüssen des Königlichen atsministeriums vom 11. Juni 1903«. es auch für die Beamten der Reichs-ıörden vorgeschrieben ist, und da es keinem Zweifel unterliegen kann, daß es binnen kurzer Frist das Wörterverzeichnis in dem vom preußischen Unterrichtsmini-sterium herausgegebenen Regelbuche für die Schulen ersetzen wird, so kann man getrost behaupten, daß die in ihm be-seitigten Doppelschreibungen nie wieder auferstehen werden. Dem Vorgange Preußens ist bisher, soviel ich weiß, nur Mecklenburg-Schwerin gefolgt, das ein »Amtliches Wörterverzeichnis« zum Ge-brauch der mecklenburgischen Behörden herausgegeben hat.

Viel lebhafter aber noch als in den Schulen und bei den Behörden machte sich das Bedürfnis nach Beseitigung der Doppelschreibungen bei den Angehörigen des Buchdruckerstandes geltend. Sie er-klärten gleich nach Erscheinen des Regel-büchleins im Jahre 1902 bei einer gemein-schaftlichen Tagung von Vertretern der Buchdruckervereine Deutschlands, Öster-reichs und der Schweiz in Konstanz mit allem Nachdruck, sie bedürften ganz un-bedingt für die Druckereien eines Wörter-verzeichnisses, das für alle Einzelfälle immer nur eine der amtlichen Schreibungen biete. Erst wenn ein solches Verzeichnis vor-handen sei, das zu befolgen sich alle An-gehörigen der drei großen Buchdrucker-vereine verpflichten müßten, erst dann werde man mit Recht von einer wirklichen einheitlichen Rechtschreibung im ganzen deutschen Sprachgebiete reden können. Und ein solches Werk wurde wirklich ge-schaffen. Es kam zustande durch ein-mütiges Zusammenwirken von Gelehrten, Geschäftsleuten und Fachmännern und ist soeben in zweiter, besonders durch die Mitwirkung der Zentralkommission der Korrektoren Deutschlands vermehrter Auf-lage erschienen unter dem Titel: »Recht-schreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache.« So dürfte nun die ortho-graphische Bewegung einstweilen zum Ab-schluß gelangt sein; die bedeutenderen Druckereien, allen voran die Kaiserliche Reichsdruckerei in Berlin, wenden, wo nicht etwas andres vom Schriftsteller aus-drücklich verlangt wird, nur noch die neue amtliche Rechtschreibung an, und nur ganz vereinzelt trifft das Auge in Drucksachen noch auf Wortbilder, die der »alten« Rechtschreibung angehören. Ja, auch der

*) D. h. Ende Februar 1907.

anfangs so lebhafte Widerspruch von Vertretern der Naturwissenschaften gegen die neue Rechtschreibung ist verstummt. Das ist vorzugsweise der Vermittlung des Vereins Deutscher Ingenieure zu verdanken, auf dessen Anregung eine Kommission von Vertretern der Naturwissenschaften, der Technik, der Buchdruckerkunst und der amtlichen Rechtschreibung die Grenzen abgesteckt hat, bis wohin auch die Wissenschaften in Fremdwörtern die neue volkstümliche Schreibung annehmen können, und jenseits deren das Gebiet der nur fachwissenschaftlichen fremden Wörter beginnt, in das einzudringen die amtliche Rechtschreibung niemals begehrt hat. Das Ergebnis dieser sich durch fast zwei Jahre hinziehenden schwierigen Beratungen liegt jetzt vor unter dem Titel: »Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter usw.«

13. Ausblick in die weitere Entwicklung unsrer Rechtschreibung. Eine möglichst lautgetreue Schreibung war oben als das Ziel bezeichnet worden, zu dem die Weiterbildung unsrer Rechtschreibung führe. Zu unbedingter Herrschaft wird aber bei uns das phonetische Prinzip wahrscheinlich niemals, jedenfalls in absehbarer Zeit nicht, gelangen. Es wird immer, oder doch noch auf lange Zeit hinaus, seine Schranke finden an der Rücksicht auf die Abstammung der Wörter. Auch auf die Einführung neuer Buchstaben, sei es zur Vereinfachung der Schrift, wie wenn z. B. für den jetzt durch die drei Buchstaben s, c und h bezeichneten Laut ein einziger Buchstabe eingeführt würde, sei es zur Auseinanderhaltung verschiedener Laute, die jetzt durch ein und dieselben Buchstaben bezeichnet werden, wie wenn z. B. für die offenen Vokale andere Zeichen als für die geschlossenen erfunden würden, wird die deutsche Rechtschreibung in ihrer weitern Entwicklung für immer, oder wenigstens für absehbare Zeit, verzichten. Sie wird ihren Haushalt mit den vorhandenen Buchstaben weiterführen. Ja, sie wird davon noch einige als gänzlich überflüssig über Bord werfen. Der nächste Fortschritt wird uns von den noch übriggebliebenen Dehnungszeichen befreien, und dann werden die überflüssigen Buchstaben weichen müssen. Das **c** für den Laut von **k** und **z** ist schon deutlich genug als »künftig wegfallend« bezeichnet, auch das **y** befindet sich schon auf dem Rückzug. Fester haftet noch das **v**, das wir sehr gut entbehren und je nach seiner Aussprache durch **f** oder **w** ersetzen könnten. Wie die überflüssigen Buchstaben allmählich das Feld räumen werden, so werden wir auch die in eingebürgerten Fremdwörtern vorkommenden deutschen Laute in Zukunft nach deutscher Weise schreiben. Wie wir jetzt schon Scharade, Schokolade, Schikane schreiben, so werden wir in nicht allzu ferner Zeit auch Scharitee, Schossee, Schiffern, Büro, Frisör schreiben. Kurz, wir werden dahin gelangen, daß wir, wie es unsre Altvordern getan, Fremdlingen, denen wir Heimatsrecht geben wollen, auch deutsches Gewand anziehen und, wo es ihnen zu Unrecht genommen ist, es ihnen aufs neue verleihen, z. B. in Kor, Krist, Kronik.

Daß zu diesem deutschen Gewande die sog. »deutschen« Buchstaben nicht gehören, bedarf kaum der Erwähnung. An ihre Stelle werden vielmehr, wenn die Zeit gekommen ist, allgemein die sog. »lateinischen« Buchstaben treten. Diese gewinnen schon jetzt immer mehr Boden. Einen Beweis dafür bietet u. a. der Umstand, daß dieses Werk, das in der ersten Auflage in »Fraktur« erschienen ist, jetzt das Gewand der »Antiqua« angelegt hat. Es allgemein vorzuschreiben, ist aber die Zeit noch lange nicht gekommen, obwohl es ein Segen für unsre Schüler wäre, wenn sie nicht mehr acht Alphabete zu lernen brauchten. Ebenso kann auch die Beseitigung der großen Anfangsbuchstaben, die für Lehrer und Schüler ein wahres Kreuz sind, noch für längere Zeit nicht auf die Tagesordnung gesetzt werden.

14. Schlußwort. Als es sich darum handelte, eine Rechtschreibung zu schaffen, die für das ganze deutsche Sprachgebiet, wirklich soweit die deutsche Zunge klingt, sofort Gesetz werden sollte, da wußten die Anhänger einer streng folgerichtigen lautgetreuen Schreibung, daß sie einen unmittelbaren Einfluß auf die Regierungsbeschlüsse nicht würden gewinnen können. Niemand von ihnen konnte glauben, daß mehr als eine sich in der engsten Grenze haltende Verbesserung der bisherigen Schulorthographie zu erreichen sei. Darum

ı sie aber nicht minder ihre Fahne und wahren das Prinzip für die Zu-. Auch sie glauben nicht, daß ihr mit einem Anlauf zu erreichen sei. Zwischenstation auf dem Wege dahin e »Übergangsschreibung«, deren sich Verein für vereinfachte Rechtschreibung« ner Zeitschrift »Reform« bedient. Eins amhaftesten Vorstandsmitglieder dieses ns, Herr Professor Dr. O. Brenner, auch Mitglied der zweiten Ortho-ischen Konferenz war, gibt uns am ß seines sehr lehrreichen Buches lautlichen und geschichtlichen Grund- unserer Rechtschreibung« einen Ein- in diese Zwischenstation. Was wir ehen, mutet uns zwar in manchen en noch fremdartig an, aber wir er-n darin doch manche Züge von dem , das wir im vorigen Abschnitt von weitern Entwicklung unsrer Recht-ibung gegeben haben. Es erscheint diese Probe der »Übergangsschreibung« ungeeignet, den Schluß dieser Ab-ung zu bilden, zumal da sie auch Inhalte nach als das Urteil des Ob-s des Reformvereins, Herrn Pfarrer er, auf Interesse Anspruch machen kann. Di bisherige deutſche rechtſchreibung igt durch nuzloſe gedächtnisbelastung di dadurch bewirkte überbürdung di ge und leibliche geſundheit unſerer d. Indem ſi der ſchule di kostbarste dem kinde lust und freude am lernen , ist ſi der ſchlimste hemſchu unſerer ɔildung. Si wirkt ferdummend, indem ıter groser kraftfergeudung ferſtand gedächtnis zu gegenſeitigem kampf gt. Troz aller aufgewanten müe — eist mit recht ,das ſchulmeisterkreuz' elingt es der ſchule doch nicht, ſi gröseren teil unſerer jugend fürs e leben einzuprägen. Über neun l unſeres folkes haben ſi entweder ni erlernt oder doch bald nach der e wider fergessen. Dadurch wirt di e kluft zwiſchen den ſogenanten ge-en und ungebildeten künstlich fertift. ſchwert di ausbreitung der deutſchen he, indem ſi deren natürliche ſchwirig- noch durch eine anzal künstlicher, ırlich erſonnener fermert.«

iteratur. Aus einer überreichen Fülle chriften über Rechtschreibung kann hier nur eine beschränkte Anzahl solcher angeführt werden, die für die Entwicklung unsrer Rechtschreibung von Bedeutung gewesen sind, die zur Einführung in das Studium der Frage besonders geeignet erscheinen und die als Ratgeber in orthographischen Nöten dienen können. — Fabian Frangk, Orthographia 1531; Valentin Ickelsamer, Teutsche Grammatica 1534; beide abgedruckt in Joh. Müllers »Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrh. Gotha 1887.« — J. G. Schottelii, Opus partim renovatum et auctum, partim plane novum de Lingua Germanica. Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haubtsprache usw. Braunschweig 1663. — Freyer, Anweisung zur teutschen Orthographie. Halle 1721. — Gottsched, Vollständigere und neuerläuterte deutsche Sprachkunst. 6. Aufl. Leipzig 1776. — J. C. Adelung, Umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache. Ebenda 1782. — J. Grimm, Deutsche Grammatik. 2. Ausg. Berlin 1870. — J. u. W. Grimm, Deutsches Wörterbuch. Vorrede. Leipzig 1854. — K. Weinhold, Über deutsche Rechtschreibung. Wien 1852 u. 1855. — K. G. Andresen, Über deutsche Orthographie. Mainz 1855. — Rudolf von Raumer, Über deutsche Rechtschreibung (1855), Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften (von 1855 an). Frankfurt a. M. 1863. — K. Klaunig, Über deutsche Rechtschreibung usw. 2. Aufl., bearbeitet von M. Berndt. Leipzig 1867. (Das Vorwort enthält Angaben zur Literatur.) — Konrad Duden, Die deutsche Rechtschreibung, Abhandlung usw. Ebenda 1872. — Rudolf von Raumer, Zur Begründung der Schrift »Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie«. Als Manuskript gedruckt. Berlin 1875. — Karl Hoffmann, Die deutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der Sprachphysiologie und Sprachgeschichte. Arnstadt 1875. — Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Halle 1876. — G. Michaelis, Die Ergebnisse der Orthograph. Konferenz. Berlin 1876. — R. Rißmann, Die Beschlüsse der Orthographischen Konferenz. Wittenberg 1876. — Konrad Duden, Die Zukunftsorthographie nach den Vorschlägen der Konferenz. Leipzig 1876. — Friedr. Wilh. Fricke, Die Orthographie nach den im Bau der deutschen Sprache liegenden Gesetzen usw. Bremen 1877. — Daniel Sanders, Orthographisches Hilfsbuch usw. Leipzig 1879. (Bester Ratgeber für die Anhänger der »alten« Rechtschreibung.) — W. Wilmanns, Die Orthographie in den Schulen Deutschlands. 2. umgearb. Ausgabe des Kommentars zur preußischen Schulorthographie. Berlin 1887. — Reform, Zeitschr. des allgemeinen Vereins für vereinfachte Rechtschreibung (und des Vereins für Lateinschrift). Begründet von Friedr. Wilh. Fricke 1876, fortgesetzt von Edward Lohmeyer, jetzt herausgeg. von Johannes Spieser. Norden 1907. (31. Jahrg.) — Zeitschr. f. Orthographie, herausgegeben von Viëtor. Rostock 1880 ff. — Amtliche Regelbücher für die Schulen sind erschienen in Preußen, Bayern, Sachsen, Baden,

Württemberg, Oldenburg, Sachsen-Altenburg, Mecklenburg-Strelitz und Bremen, ferner in Österreich. — Duden, Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher usw. Nördlingen (München) 1886. — O. Brenner, Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer Rechtschreibung. 68 S. 1902. — A. Waag, Über Sprache und Schrift im Hinblick auf die jüngste orthographische Konferenz usw. 19 S. Lahr 1902. — Als Ratgeber für die Anwendung der neuen Orthographie sind außer den amtlichen Regelbüchern u. a. zu nennen: K. Erbe, Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. XXIV, 288 S. Stuttgart 1902. — K. Stejskal X, 167 S. 6. Aufl. Wien 1901. — G. Ammon, Wörterverzeichnis der deutschen Rechtschreibung mit Beigabe des amtlichen Regelbuchs. 223 S. München 1903. — Konrad Duden, Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. XXIV, 415 S. 8. Aufl. Leipzig 1907. 3. Abdruck. — Ders., Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache. (Buchdrucker-Duden.) XLII, 393 S. 2. Aufl. Leipzig 1907. — Otto Sarrazin, Wörterbuch für eine deutsche Einheitsschreibung. 128 S. 3. Aufl. Berlin 1906. — Hubert Jansen, Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter. XXXII, 122 S. Berlin 1907.

Nachtrag. Während der Drucklegung dieses Aufsatzes ist das eingetreten, was ich oben S. 335 als zweifellos bevorstehend bezeichnet hatte. Die in diesem Sommer (1907) erschienene neueste Ausgabe des amtlichen Regelbuchs für die preußischen Schulen ist mit dem bisher nur für die preußischen Kanzleien geltenden amtlichen Wörterverzeichnis vollständig in Übereinstimmung gebracht worden, d. h. zahlreiche Doppelschreibungen, insbesondere alle c neben k und alle c neben z, sind nun endgültig auch aus der Schule verbannt.

Sonnenberg bei Wiesbaden. Konrad Duden.

Rechtschreibunterricht

s. Lautschrift

Rechtschreibverein

1. »Das Schulkreuz«. 2. Ein Verein dagegen. 3. Dessen Kritik an der bisherigen Rechtschreibung. 4. Seine Gesichtspunkte zu deren Weiterentwicklung: a) die Unterscheidungsschreibung, b) etymologische Schreibung, c) Fremdwörterschreibung, d) bisherige Entwicklung, e) die verschiedenen Aussprachen, f) bisherige Literatur, g) Übergangszeit, h) Vorzug der Folgerichtigkeit, i) Vereinsschreibung.

1. Das »Schulkreuz« oder die jetzige Zwangslage. Der bekannte Philosoph und Pädagog Th. Ziegler sagt in seiner »Allgemeinen Pädagogik« (Leipzig, Teubner, 1901) S. 36 und 37: »In unsern Volksschulen wird viel zu viel Zeit auf Schön- und Richtigschreiben verwendet. Besonders schlimm ist es mit der Orthographie, diesem lediglich konventionellen und vielfach ganz prinziplosen Gemächte, diesem Kunstprodukt fast ohne allen Bildungswert. Und doch geht es in unsern Volksschulen oft zu wie in China, wo schliefslich die ganze intellektuelle Bildung darin ihr Ziel hat, dafs einer die schwierigen Buchstaben [bei uns Wortbilder] in seine Gewalt bekommt. Ich kann es für kein Kapitalverbrechen halten, wenn einer ein paar orthographische Fehler macht; deswegen kann sein Aufsatz doch gut, ja recht gut sein. Aus diesem Grund protestiere ich auf das lebhafteste gegen die Zeitvergeudung, die mit diesen nichtswürdigen orthographischen Subtilitäten und Fallen in den Schulen getrieben wird. Sachen, nicht Formen! heifst es auch hier.«

Dazu bemerkt Schulrat Dr. Stehle in seinem »E.-L.-Schulblatt«: »Mit dem, was der Verfasser über das Erlernen der Orthographie sagt, wird sich ein praktischer Schulmeister nicht befreunden können. »Kein Kapitalverbrechen, wenn einer orthographische Fehler macht!« Ja, wenn es einer tut! Wenn aber 70 bis 80 Büblein dasitzen, und jeder von ihnen macht ein paar, und jeder macht ein paar andere Fehler — herrje, was gäbe das in kurzem für eine Schule!« Ein anderer Kritiker hebt hervor, dafs die Schule für das Leben arbeiten müsse, und dafs eben die Bildung im Leben nach dem Mafs der Beherrschung der Orthographie beurteilt werde, folglich könne die Schule dem Kreuz des orthographischen Drills nicht entgehen.

Diese entgegengesetzten Forderungen, die beide begründet sind, zeigen am besten die Berechtigung von Rechtschreibvereinen. Wenn nämlich der Philosoph und Erziehungstheoretiker verlangen mufs, dafs die Schule mit der Eintrichterung eines offenbaren Widersinns, wie ihn die geltende Rechtschreibung darstellt, nicht Zeit und Kraft vergeude, und der praktische Schulmann sagt, die Schule könne auf Beibringung der im praktischen Leben geltenden Rechtschreibung nicht verzichten, so gibt es für diesen Zwiespalt nur eine Lösung, nämlich die amtliche Einführung einer Rechtschreibung, die von der Jugend

lichst wenig Zeitverlust unverlierbar
iet werden kann.

:in Verein zur Abhülfe. Eine erstrebt der 1876 von Rektor ke in Wiesbaden gegründete »Ver- /ereinfachte Rechtschreibung«, Frickes Tod 1891 bis 1895 von liothekar Dr. Lohmeyer in Kassel ther vom Unterzeichneten geleitet ;eine Geschäftsstelle ist Druckerei n Norden, die Werbeblätter und ımmern der, seit 1905 von Lehrer itzer in Leitmeritz geleiteten, Ver- chrift »Reform« unentgeltlich ver- Dieser Verein vertritt folgende tze:

eine Kritik am Bestehenden. Die eutsche Rechtschreibung schädigt ıutzlose Gedächtnisbelastung und lurch bewirkte Überbürdung die und leibliche Gesundheit unserer

m sie der Schule die kostbarste em Kinde Lust und Freude am raubt, ist sie der schlimmste ıchuh unserer Volksbildung. :t verdummend, indem sie unter Kraftvergeudung Verstand und Ge- zu gegenseitigem Kampf zwingt. Willkürlichkeiten wie *Saal*, *Wahl*, ;enau dasselbe *a*!) wird der Trieb des, nach dem Warum der Dinge :n, ertötet.

z aller aufgewandten Mühe — sie it Recht »das Schulmeisterkreuz« — es der Schule doch nicht, sie dem ı Teil unserer Jugend fürs spätere einzuprägen. Über neun Zehntel Volkes haben sie entweder nie :rlernt oder doch bald nach der wieder vergessen. Dadurch wird :iale Kluft zwischen den sog. Ge- und Ungebildeten künstlich vertieft. deutsche Rechtschreibung ist ein ıuf die deutsche Sprachwissen- indem sie ohne Grundsatz weder iten unserer Sprache gerecht wird ie verwandtschaftliche Zusammen- keit der Wörter erkennen läfst. Sie Ergebnis eines blinden Zufalls und ıchlichen Unwissenheit der Zeit, in entstanden ist.

er erschwert sie die Ausbrei- ler deutschen Sprache, indem sie dem Nichtgermanen die wirklichen Sprachlaute verschleiert und den germani- schen Brudervölkern wie den Niederdeut- schen das Erkennen gemeinsamer Wörter erschwert.

Sie ist durch und durch undeutsch, sie steht im Dienste der Ausländerei und tritt das deutschvölkische Selbstgefühl mit Füfsen, indem sie voraussetzt, dafs jeder Gebildete fremdländische Orthographie- regeln kenne und z. B. wisse, dafs das Wortbild *Bureau* ‚Büro‘ zu lesen ist.

Sie nötigt durch ihre Breitspurigkeit zur Verschwendung von Raum, Zeit und Papier. Durchschnittlich ist jeder zehnte Buchstabe überflüssig.

4. Seine Gesichtspunkte zur Abhülfe. All diese Gründe verlangen dringend eine Vereinfachung unserer Rechtschreibung. Das kann aber nur dadurch geschehen, dafs sie so eingerichtet wird, dafs die Schreibung jedes einzelnen Wortes mit Sicherheit aus der gesprochenen Lautform, allenfalls unter Mitberücksichtigung seiner Beugungsformen, abgeleitet werden kann. (Lauttreue Schrei- bung.)

a) Dieser Grundsatz wurde bisher be- einträchtigt durch das damit unvereinbare Bestreben, völlig gleichlautende Wörter durch verschiedene Schreibung aus- einander zu halten (*waren*, *Waaren*, *wahren*).

Das Nebeneinander gleichlautender Wörter mit verschiedenem Sinn ist allerdings an und für sich in einer Sprache ein Nach- teil; aber die Auseinanderhaltung solcher Wörter durch die Schrift verschlimmert die Sache, indem sie die naturgemäfse allmäh- liche Verdrängung mifsverständlicher Wörter aus unserem Sprachschatz verlangsamt.

In der erdrückenden Mehrzahl der Fälle verzichtet unsere Rechtschreibung ohne- hin auf Auseinanderhaltung gleichlautiger Wörter durch die Schrift, oder mufs darauf verzichten aus Mangel an Unterscheidungs- mitteln (*Straufs*, *Weide*, *sein*) selbst bei Wörtern, die von der Aussprache gewisser Landschaften, z. B. Schwaben, auseinander gehalten werden (*Reif* am Fafs, *Reif* im Winter; *Rauchfang*, *Rauchwaren*). Es ist darum kein Grund zu vereinzelten Aus- nahmen hiervon (z. B. *Thon*, *Ton*), um so weniger als unsere Rechtschreibung sogar verschieden klingende Wörter wie *der Bruch*

22*

:h, *módern* und *modérn*
Die Entwicklung unserer
im letzten Jahrhundert war
les Verzichten auf solche
Jnterscheidungen und die
Rechtschreibung hat diesen
nur gutgeheifsen, sondern
gedehnt (z. B. *Ton, Ton*);
ɔch weiter?
itverbreitete Meinung, dafs
reibung sich nach der Her-
ırter richte, trifft nur bei
örtern zu. Beim einheimi-
ıt zerreifst sie auf Schritt
verwandtschaftlichen Zu-
ınd erschwert ihr Erkennen
lühen, Blume; Mensch,
aus aufsen; Saat, Same;
ıen; zwar, wahr; Hag,
nd sie auf die Rechtschrei-
ızosen, Römer und Griechen
e Rücksicht nimmt, kümmert
die Zusammenhänge mit
nischen Schwestersprachen
sten.
ıck »etymologische Recht-
nn in doppeltem Sinn ge-
ınn eine Schreibung meinen,
cht auf eine Sprache der
ɔder der Gegenwart absicht-
ıreibt als zu sprechen ist
ı, Bureau), er kann aber
ibung bezeichnen, die blofs
der Schrift richtigere Sprach-
en oder wiederherstellen
ern für *bedauern*, weil von
is für *Ereignis* weil von
ıte ist mit dem Grundsatz
d. h. der Übereinstimmung
ıe und Schrift, unvereinbar,
t ihn voraus. Keine bis-
Regelung hat leider klar
Regelung der Rechtschrei-
ellung der richtigen Sprach-
n (z. B. *Sündflut, Sint-*
, *vermittels; Hülfe, Hilfe;*
Japaner, Japanese). —
etymologische Schreibung
ı, die also gegen die jetzige
chgültig ist, schädigt die
Wissenschaft. Hätte man
nur lauttreu geschrieben,
ɔrachgeschichtlichen Fragen,
:ht oder nur sehr unsicher

zu lösen sind, mit Sicherheit zu ermitteln; man könnte dann z. B. angeben, wann und wo zuerst in *ie* das *e*, in *ng* das *g* verstummt, in *ei* das *e* zu *a*, in anlautendem *sp* und *st* das *s* zu *ſch* geworden ist. Die wahrhaft historische Schreibung ist daher die lauttreue. Sie wird allemal der jeweiligen Entwicklungsstufe der Sprache gerecht.

c) Bei der Schreibung der Fremdwörter suchte man bisher das fremdsprachliche Wortbild — wenigstens soweit es sich um Lateinschrift verwendende Sprachen handelt — nach Kräften zu wahren. Das ist aber gerade aus sozialen und völkischen Gründen aufs entschiedenste zu verwerfen, da es die eigenen Volksgenossen, die die Orthographieregeln fremder Sprachen nicht beherrschen, als ungebildet blofsstellt. Die Kenntnis fremder Schreibregeln als unentbehrlichen Bestandteil deutscher Bildung vorauszusetzen, verstöfst gegen alle völkische Selbstachtung. Die Erlernung der bisherigen Fremdwörterschreibung erfordert allein mehr Kraftaufwand als alle anderen Schwierigkeiten unserer Rechtschreibung zusammen. —

Das trifft natürlich nicht blofs die Schreibung der eingebürgerten Fremdwörter (Lehnwörter), sondern auch die der eigentlichen, auch der entbehrlichen, Fremdwörter, sowie die der fremden Namen. Denn 1. ist die Grenze zwischen Fremdwort und Lehnwort eine fliefsende; 2. darf die Umschreibung eines fremden Wortes in unsere Schreibweise demselben kein Unentbehrlichkeitszeugnis ausstellen; 3. würde gerade die Notwendigkeit, die fremdsprachlichen Wortbilder umzuschreiben, manchem die Freude an den Fremdwörtern verekeln; 4. dürfen wir uns den Fremdwörtern gegenüber mindestens dieselbe Freiheit gestatten, die sich z. B. die Russen von jeher erlaubt haben; 5. tun wir bereits von jeher das Gleiche bei Wörtern aus Sprachen mit fremdem Alphabet; 6. hat die neuste amtliche Rechtschreibungsregelung nach dieser Richtung wieder einen Schritt vorwärts getan, also den Grundsatz anerkannt.

d) Die deutsche Rechtschreibung hat sich in letzter Zeit stets in der Richtung der Einfachheit und Lauttreue entwickelt. Nur war diese Entwicklung infolge des orthographischen Dogmas, der Überschätzung

ermeintlichen orthographischen Richtig- von der abzuweichen als Zeichen der ldung galt, eine sehr langsame.

) Die zur Zeit noch bestehenden ver-edenen Aussprachen des Schrift-chen sind kein ernster Hinderungs-d mehr für eine Vereinfachung der tschreibung im Sinne einer mafsvollen reue; denn 1. gibt es jetzt eine mehr mehr Anerkennung findende Muster-rache (Bühnsprache), die eine einheit- Grundlage liefert; 2. schadet es nichts, in einzelnen Fällen, wo die Aus-he schwankt, auch die Schrift schwankt, e Doppelformen haben wir längst ohne grofsen Schaden ertragen: *Hilfe*, *e*; *ladet*, *lädt*; *fragte*, *frug*; *dem n*, *dem Manne*; 3. läfst sich die Ver-chung auf die Fälle beschränken, wo die richtige Aussprache allgemeine einstimmung herrscht; diese Fälle n die erdrückende Mehrzahl; 4. läfst eine bestimmte Aussprache leichter ägen als eine bestimmte Rechtschrei-, schon darum, weil man mehr spricht schreibt; 5. begünstigt eine lauttreue tschreibung die allgemeine Verbreitung Einheitsaussprache, während eine laut-ige einem unbegrenzten Lautwandel und Tor öffnet.

) Eine Rechtschreibungsverbesserung t die bisherige Literatur nicht os, da unsere Klassiker bei Neuauf- umgedruckt werden würden; und drein lesen wir ja auch Schriften rer Jahrhunderte mit längst veralteter ibung ohne namhafte Schwierigkeit; ein Kind, das zuerst eine Lautschrift nt hat, liest sich erfahrungsgemäfs in ster Frist in die jetzt übliche Recht-ibung ein.

Eine Rechtschreibungserneuerung mufs, Erfolg zu haben, auf die bestehenden ältnisse Rücksicht nehmen und wirklich htigte Interessen schonen. Sie mufs eine gewisse Freiheit zulassen, n kein Erwachsener gezwungen wird, Schreibgewohnheiten zu ändern. Ob-h die Erfahrungen bei Einführung der srechtschreibung 1902 gezeigt haben, es bei ernstem staatlichem Eingreifen ohne solche Freiheit geht, so dürfte eine nicht allzukurz bemessene Über-gszeit, in der alte und neue Recht-schreibung als gleichberechtigt gelten, erwünscht sein. Dafür kann dann wohl verlangt werden, dafs die Rechtschreibungsvereinfachung soweit gehe, als der derzeitige Stand der Ausspracheeinigung und die Rücksicht auf leichte Lesbarkeit seitens der Erwachsenen gestattet.

h) Eine folgerichtige Vereinfachung mufs sich leichter Bahn brechen als eine schüchterne, weil ihr Nutzen klarer auf der Hand liegt. Es ist z. B. leichter zu merken, »es gibt überhaupt kein selbständiges *c* mehr« (in ch und sch ist es blofses Hilfszeichen), als »in den und den Wörtern wird *c*, in denen und denen *k* bezw. *z* geschrieben«. Die lauttreue Schreibung bricht sich von selbst Bahn, so bald ihr von oben kein Hindernis in den Weg gelegt wird.

i) In diesem Sinn erstrebt der »Verein für vereinfachte Rechtschreibung« eine Vereinfachung. Er stöfst die undeutschen Buchstaben *c*, *q*, *v*, *x*, *y* aus dem ABD, vermeidet die Zeichengruppen *fs* (ß), *dt*, *th*, *ph*, *rh*, *aa*, *oo*, *ee*, *ie*, *ah*, *eh*, *ieh* usw. sowie alle fremdländische Lautbezeichnung und stellt als Ziel auf: jedem deutschen Laut seinen eigenen Buchstaben. Doch betrachtet er letztere Forderung als eine vorläufig noch kaum erreichbare und verwendet daher die bisherigen Zeichengruppen für einfache Laute *ch*, *ng*, *fch* in seiner Schreibung (Übergangsschreibung) selbst.

Alles Weitere auf Wunsch von der obengenannten Geschäftsstelle in Norden oder auch vom Unterzeichneten. Vergl. auch Bd. V, S. 369 f.

Waldhambach i. E. J. Spieser.

Rechtsgefühl

(Rechtsbegriff, Rechtssinn)

1. Bedeutung und Ursprung des Rechts. Frühzeitige Regungen des Rechtsgefühls. Folgerungen daraus für die Erziehung. 2. Einflufs des Unterrichts überhaupt auf die Ausbildung dieses Gefühls und Aufgaben einzelner Unterrichtszweige in betreff seiner Kultur, wie der Ausbildung richtiger Rechtsbegriffe. 3. Mafsregeln der Zucht, die der Pflege des Rechtsgefühls dienen. Weiterbildung des Rechtsgefühls zum Rechtssinn.

1. Bedeutung des Rechts. Frühzeitige Regungen des Rechtsgefühls. Folgerungen daraus für die Erziehung. Die

große Bedeutung, die das Recht für die menschliche Gesellschaft und für den einzelnen innerhalb derselben hat, mag der Grund sein, warum man gewisse Vorstellungen vom Recht und einige wichtige rechtliche Forderungen als etwas Angeborenes angesehen hat. Im Geiste des Dichters nimmt diese Meinung die höhere Form an, daſs bestimmte Rechte, deren Inbegriff auch Urrecht oder Naturrecht genannt wird, als unveräuſserliche und unzerbrechliche Güter droben am Himmel hängen, von wo sie der Mensch sich herunterholen darf, wenn ihr Besitz ihm streitig gemacht wird. Das Wahre daran ist die Tatsache, daſs das Wohl der Gesamtheit und des Einzelnen in ihr durch rechtliche Normen bedingt ist, ohne deren Einhaltung der Bestand der menschlichen Gesellschaft stets gefährdet ist. Durch solche Normen kann und soll der Streit verhütet werden, der sonst entstehen und das Wohl der menschlichen Gesellschaft in Frage stellen würde. Dazu kommt ein anderes, was die Annahme angeborener Rechte zu unterstützen scheint, die weitere Tatsache nämlich, daſs der Mensch in früher Jugendzeit schon gewisse rechtliche Forderungen geltend zu machen pflegt. Daſs man aber weder aus dieser Tatsache, noch aus der hohen Bedeutung des Rechts für den Bestand der menschlichen Gesellschaft einen solchen Schluſs zu ziehen berechtigt ist, daſs vielmehr sämtliche Normen nicht etwas a priori Gegebenes, sondern etwas historisch Gewordenes sind, hat die Lehre vom Recht nachzuweisen. Sie hat dann weiter die Idee des Rechtes, die Grundlage für alle einzelnen Rechtsfragen, zu erörtern. Wir haben es hier nur mit Folgerungen zu tun, die die Erziehungslehre aus den Resultaten der Rechtslehre für die Erziehungspraxis abzuleiten hat. Dabei ist es freilich nötig, auf die Idee des Rechts zurückzugreifen, da erst von ihr aus die Stellung gewonnen werden kann, von der aus der Erzieher seine Aufgabe zu lösen vermag, um die es sich hier handelt.

Die Idee des Rechtes ist ein ideales Willensverhältnis. Dasselbe besteht in der Übereinstimmung unseres Willens mit den Rechtsnormen und äuſsert sich in der Respektierung dieser Normen in Gesinnung, Wort und Tat. Aber lange vorher schon, ehe die geistige Bildung zu solcher Einsicht und zu einer dieser Einsicht entsprechenden Gesinnung, die eine genaue Kenntnis der wichtigsten Rechtsnormen zur Voraussetzung hat, sich erheben kann, entsteht in der Seele des Kindes ein auf die allerdings noch wenig geklärten Anfänge solcher Einsicht sich gründendes Gefühl. Das ist das Rechtsgefühl, das wie jedes andere Gefühl sehr verschiedene Stärke- und Klarheitsgrade haben kann. Daſs das Rechtsgefühl schon in der Jugend stärker zu sein pflegt als andere sittliche Gefühle, findet seine einfache Erklärung darin, daſs die Vorstellungen, an denen es nur eine Erscheinung ist, im Seelenleben sehr frühzeitig eine groſse Rolle spielen.

Das Rechtsgebiet, auf das sich dieses Gefühl zunächst nur erstreckt, ist das des Eigentums. Wie sich diese Seite des Rechtsgefühls äuſsert, beschreibt uns der scharfsinnige Beobachter des frühesten Jugendalters Berthold Sigismund folgendermaſsen: »Jedes Kind scheint recht früh Klang und Bedeutung von mein zu verstehen. Ich hörte kleine Kröpfe, welche kaum zwölf Vorstellungen im Bewuſstsein hatten, dies Wort so nachdrucksvoll aussprechen, wie einen Bauer bei einem Marksteinzwiste. Man erkennt daraus, wie natürlich und unaustilgbar im Menschen der Eigentumsbegriff steckt, und beobachtet gar sehr frühe, wie leicht und oft zwischen Kindern dieses Alters ein Hader über Eigentum und Besitz entbrennt«.*) Es entspricht dem natürlichen Egoismus der Menschennatur, wenn in den frühesten Regungen des Rechtsgefühls nur das subjektive Recht, d. i. der Inbegriff der eigenen Berechtigungen und Befugnisse, sich geltend macht. Daſs den Kleinen wieder das Eigentumsrecht ihren Spielsachen wie den Genuſsmitteln gegenüber, die man ihnen zu bieten pflegt, am meisten zum Bewuſstsein kommt, und daſs infolgedessen auch das Rechtsgefühl, das auf solchen Besitz sich gründet, am lebhaftesten sich äuſsert, ist bei dem hohen Wert, den die Kinder diesen Dingen zumessen, leicht erklärlich. Diese frühesten Äuſserungen des Rechtsgefühls wollen im

*) Sigismund, L., Kind und Welt, S. 127.

esse der Kultur desselben wohl be-
:t werden. Solange noch nicht das
später erst erwachende Wohlwollen im
lesgemüt vorhanden ist, wäre die Zu-
ing des Verzichtes auf das eigene
it zu gunsten anderer pädagogisch ver-
t. Solche Zumutung wird als Rechts-
tzung empfunden und hemmt somit
Ausbildung des Wohlwollens. Mit
it empfiehlt darum Jean Paul, für
linge dasselbe Spielzeug zweifach und
Drillinge dreifach anzuschaffen, um
esse zu verhüten. Wegen der Kraft-
ltung, zu der diese Anlaſs geben, sind
nur zu sehr geeignet, die Lust am
t, also das Gegenteil von dem, was
Pflege des Rechtsgefühls erreichen will,
szuziehen.

Die früheste Rechtsquelle ist für das
elne Individuum, wie für die mensch-
: Gesellschaft die Gewohnheit. Auch
ersten Vorstellungen der Kinder von
n Eigentum an Spielsachen oder Ge-
mitteln oder anderen Dingen gründen
darauf. Woran man die Kinder ge-
nt, das lernen sie, wenn anders das-
e etwas Angenehmes oder Wertgehaltenes
bald als ein Recht betrachten. Das
s jeder, der Kinder beobachtet. Was
t zum Gegenstand einer rechtlichen
lerung für sie werden soll, darf man
n darum nicht zur Gewohnheit werden
en.

Eine stärkere Rechtsquelle als die Ge-
nheit ist die Macht. Zwar nicht die
ht, die vor Recht geht, der sich der
erliegende nur widerwillig und in dem
ufstsein fügt, daſs ihm Unrecht ge-
eht; wohl aber die Macht, vor der
sich freiwillig beugt. Nicht die
ht der Erzieher mit ihrer Forderung
den Gehorsams ist das für die Pflege
Rechtsgefühls Günstige. Zwischen uner-
hsenen Kindern und Eltern besteht darum
i ein eigentliches Rechtsverhältnis nicht.
on eher entsteht ein solches auch
Kinde bewuſstes Verhältnis zwischen
ilern und Lehrern schon deshalb,
die Beziehung zwischen beiden sich
bildet, nachdem bereits der erste Grad
r gewissen Selbständigkeit des Kindes
icht ist. Von gröſserer Bedeutung für
Entwicklung des Rechtsfühls ist die
isse Rechtsverhältnisse einschlieſsende Macht, über die naturgemäſs ältere Geschwister den Kindern gegenüber verfügen, wie die der Spielgenossen, sei es, daſs sie auf gröſsere Kraft und Klugheit sich gründet, oder daſs sie durch die Regel des Spieles einem übertragen ist. Es ist bekannt, wie bald im geselligen Spiele der Jugend feste Rechtsnormen sich ausbilden, die, ohne daſs sie auf eherne Tafeln geschrieben sind, von Geschlecht zu Geschlecht forterben. Nur kurz sind die Satzungen, die hier aufgestellt werden. »Das gilt«, »das gilt nicht« lauten die Formeln, die den Wert allgemeiner Gesetze besitzen, leicht Anwendung auf die verschiedenen konkreten Fälle zu finden, und je nach dem einzelnen Falle rasch mit dem nötigen Inhalte sich füllen. Daſs sie jeden Streit ausschlieſsen, ist damit nicht behauptet. Im Interesse des Rechtsgefühls muſs der doch entstandene Streit natürlich ausgeglichen werden. Am besten durch die Genossen selbst, nicht aber durch plumpes Eingreifen des Erziehers, der damit leicht nur das erreicht, daſs die Flammen der Zwietracht im Innern nur gefährlicher fortbrennen. Nur dafür hat im Notfall der Erzieher zu sorgen, daſs der selbständige Ausgleich nicht unterbleibt.

Was die Macht als Quelle des Rechtes in ihrer Bedeutung für die Pflege des Rechtsgefühls vor der bloſsen Gewohnheit voraus hat, ist das in ihr mehr als in der letzteren zum Ausdruck kommende objektive Recht. Nicht um die Berechtigungen, die rechtlichen Ansprüche des Gehorchenden handelt es sich hier in erster Linie, sondern um die Anerkennung der durch die Natur der Dinge gegebenen oder durch freie Vereinbarung gewonnenen rechtlichen Festsetzungen*). Damit, daſs neben die eigene Berechtigung, die der

*) Daſs durch die Normen des Rechts die Berechtigungen und Befugnisse der Menschen nicht unnötig eingeschränkt werden, daſs dem einzelnen in der Gesellschaft der nötige Spielraum gelassen werde, innerhalb dessen er, ohne mit anderen in Kollision zu kommen, seine Kraft entfalten und sein Lebensgeschick sich gestalten kann, daſs nicht unzulässige Vorrechte anderer ihm dabei hinderlich sind; das, aber auch nur das kann man als ein Naturrecht bezeichnen. Was so in der Natur der Dinge liegt, braucht man aber deshalb noch nicht als ein Angeborenes anzusehen.

kindliche Egoismus bisher so sehr betont hat, ein fremdes Recht tritt, und dafs dieses respektiert wird, erfährt die Entwicklung des Rechtsgefühls eine nicht unwesentliche Förderung.

Diese Förderung ist um so gröfser, je mehr aufser der Macht noch etwas anderes, was oben schon angedeutet worden ist, mitgewirkt hat, das Recht zu begründen. Zwar in der Regel nicht in dem Verhältnis zwischen älteren und jüngeren Geschwistern, wohl aber in dem zwischen gleichalterigen Spielgenossen gründet sich das einzelnen zukommende Recht, das als ein fremdes respektiert werden will, nicht blofs auf die Überlegenheit von Kraft, Einsicht, Geschicklichkeit, sondern entstammt einer dritten Rechtsquelle, nämlich der freien Vereinbarung, einer Art von Vertrag oder Gesetzgebung. Es liegt in der Natur der Dinge, dafs die aus solcher Quelle fliefsenden Rechtsansprüche willigere Herzen finden, als wenn sie nur von der überlegenen Kraft erhoben werden, und dafs das Rechtsgefühl, das an derartigen rechtlichen Beziehungen sich bildet, für die ganze hier in Frage kommende Geistesbildung von gröfserem Werte ist*).

Aber auch in diesem Stadium seiner Entwicklung besitzt das Rechtsgefühl noch sehr einen egoistischen Charakter. Trotz aller Gelegenheit, die dem objektiven Rechte gegeben war, sich in dem Bewufstsein der Kinder festzusetzen, bleibt es in dem egoistischen Sinn derselben gegen das subjektive Recht sehr zurück und findet in diesem seine enge Begrenzung. Damit das Rechtsgefühl nach der Seite sich entwickeln kann, dafs in dem Bewufstsein der Kinder zwischen dem subjektiven und dem objektiven Rechte das richtige Verhältnis sich bilde, ist ein längerer Umweg geboten. Es ist der, dafs bei der Kultur der Anschauungen vom Recht, mit deren Klärung notwendig auch das Rechtsgefühl sich vervollkommnet, das liebe Ich des zu Erziehenden in den zu behandelnden Rechtsfragen ganz zurücktritt, oder mit anderen Worten, dafs man Rechtsverhältnisse fremder Personen zum Gegenstand der Betrachtung und Beurteilung macht. Das führt von selbst zum Unterricht.

2. **Einfluß des Unterrichts überhaupt auf die Ausbildung des Rechtsgefühls und Aufgaben einzelner Unterrichtszweige in betreff seiner Kultur wie der Ausbildung richtiger Rechtsbegriffe.** Wie für alle menschlichen Verhältnisse, wenn es gilt, die ihnen zu Grunde liegenden Gesetze erkennen und die rechte Stellung zu ihnen gewinnen zu lassen, die einfachsten, durchsichtigsten an den Anfang dieser Arbeit gestellt werden müssen, so auch bei unserem speziellen Zwecke. Auch für diesen bilden die rechtlichen Zustände der frühesten Kultur, je nach dem Charakter der Schule in weiterem Ausgreifen oder in der Beschränkung auf die deutsche Geschichte, den Ausgangspunkt. Das Bekanntwerden mit den rechtlichen Zuständen und die richtige Beurteilung derselben ist ja nur eine und keineswegs die unwichtigste Seite des kulturhistorischen Teiles des Geschichtsunterrichtes. Es setzt schon eine gewisse Kenntnis der Rechtszustände voraus, wenn der nächste Zweck der unterrichtlichen Behandlung dieses Teiles des Geschichtsstoffes erreicht werden soll, nämlich die Einsicht, dafs geordnete Rechtsverhältnisse, dafs die Rechtssicherheit die wichtigste Grundlage für friedliche und gesunde Zustände der menschlichen Gesellschaft sind. Solche Einsicht ist, wenn sie eine selbstgewonnene und damit allein wertvolle sein soll, nur zu erzeugen, wenn der Schüler nicht nur das allmählich sich vervollkommnende Gerichtsverfahren beurteilen, sondern auch die Grundsätze, von denen man sich dabei leiten liefs, verstehen lernt. Eine solche elementare Rechtsgeschichte, die naturgemäfs in bescheidenen Grenzen sich zu halten hat und auch dem kindlichen Interesse und Verständnis um so eher zugänglich zu machen ist, da es gerade hier an Apperzeptionshilfen nicht fehlt, läfst, mag es sich um

*) Dafs Gewohnheit, Macht, Vereinbarung oder Gesetzgebung, als Quellen des Rechts betrachtet, nicht koordiniert sind, dafs vielmehr nur Vereinbarung, Gesetzgebung die eigentliche Rechtsquelle ist, hat die Lehre vom Recht nachzuweisen, wie dieselbe auch erörtern mufs, in welchem Sinne man doch auch die ersteren zu den Rechtsquellen zählen kann. Nur das sei angedeutet, dafs man zu einer befriedigenden Auffassung der Rechtsidee erst kommt, wenn man auch das scheinbar nur auf Gewohnheit und Macht gestützte Recht zuletzt auch auf die Hauptquellen zurückführt.

childerung naturgemäfser oder naturger Rechtszustände drehen, leicht, und st ihr höherer Zweck, den hohen Wert echtlichen Ordnung, aber zugleich die schwere Arbeit begreifen, die war, um jene zu erringen.

ie so gewonnene Einsicht, ein rein ktueller Geisteszustand, hat mit un- Aufgabe, der Vervollkommnung des sgefühls, scheinbar nichts zu schaffen. ntlich dann nicht, wenn die Zustände die Personen, um die es sich bei Gewinnung handelt, zeitlich und ich den Schülern ganz fern stehen. es scheint nur so. Denn was ist dieses Gefühl? Nichts anderes als ustand unseres Gemütes bei der Be- ung von Vorgängen und Zuständen, er rechtlichen Sphäre angehören, ein nd, der mit psychologischer Not- igkeit entsteht, wenn diese Dinge er rechtlichen Anschauung entsprechen zu ihr im Gegensatz stehen. Nur st zuzugeben, dafs seine Stärke, aufser der gröfseren oder geringeren Weich- les Gemütes, die teils als Naturanlage, als Produkt der Bildung aufgefafst n mufs, von der Sympathie abhängt, vir den Personen entgegenbringen, ie es sich bei den jener Sphäre an- igen Vorgängen und Zuständen handelt. e Sympathie zu erwecken, ist aber ja aus anderen Gründen die Aufgabe Geschichtsunterrichts. Darf solche athie schon vorausgesetzt werden, hat der Unterricht auch nach dieser hin eine leichte Aufgabe.

as weist auf die grofse Bedeutung die auch in dieser Beziehung der chen Geschichte zukommt. In dem, in dem es dem Unterricht durch chtige Behandlung der vaterländischen ichte gelingt, die ganz natürliche re Teilnahme an den Geschicken der n Nation zu steigern, wird auch, nur der der Kultur des Rechtsgefühls nde spezielle Teil des Geschichts- ichts dabei zu seinem Rechte ge- en ist, dieses Gefühl geklärt und rkt werden. Ist durch eine ein- de Schilderung der Lebens- und weise unserer Vorfahren das Interesse iese erweckt, dann wird auch die am den Abschlufs jener Schilderung bildende Darstellung ihrer Rechtsanschauungen und ihres Gerichtsverfahrens, das der Versammlung der freien Männer die Rechtsprechung über Leben und Eigentum zuwies, nicht nur das erfreuliche Bild altdeutschen Lebens bereichern, sondern zugleich auch dem eigenen Gefühl für das Recht zu gute kommen.

Nicht minder lehrreich, sondern auch der Bildung des Rechtsgefühls förderlich ist die auch in bescheidenen Schulverhältnissen mögliche und eben dieses Zweckes halber empfehlenswerte Darlegung der keineswegs nur eine Verbesserung bringenden Veränderung, die die rechtlichen Zustände in Deutschland erfuhren, als infolge der zunehmenden Kultur, für welche die einheimischen unvollkommenen Gesetze und Rechtsbestimmungen nicht mehr ausreichten, statt dafs man für eine Fortbildung des auf so gesunder Grundlage ruhenden deutschen Rechts sorgte, ein fremdes Recht dieses verdrängte. Ist durch das gewonnene Verständnis der Vorzüge jener Grundlage die Läuterung des Rechtsgefühls angebahnt, so wird es leicht zum Wertmesser für jene Veränderung, infolge deren die Rechtspflege nicht mehr Sache des Volkes war, sondern von privilegierten Rechtsgelehrten ausgeübt wurde. Die naturgemäfs daran sich anschliefsende Schilderung, wie zwar die Einführung des römischen Rechts der durch die Ohnmacht der Reichsgewalt hervorgerufenen Rechtsverwirrung, dem Abhandengekommensein von allen leitenden allgemeinen Grundsätzen ein Ende machen sollte, wie aber damit zugleich die Grundlagen der germanischen Rechtsanschauung, Öffentlichkeit und Mündlichkeit, Volkstümlichkeit und Menschlichkeit, preisgegeben und dafür Umständlichkeit, Weitläufigkeit und Kostspieligkeit des Gerichtsverfahrens eingetauscht wurden, gibt Anlafs zur Erörterung wichtiger Rechtsbegriffe, deren Besitz nicht nur ein wichtiges Stück der Geistesbildung überhaupt ist, sondern auch zur Klärung des noch dunklen Rechtsgefühls beiträgt, wie dann auf der anderen Seite ein starkes Rechtsgefühl das Streben nach Klarheit in den Rechtsbegriffen hervorruft. Aufser den genannten, auf das Gerichtsverfahren sich beziehenden Begriffen braucht man nur an die wichtigen Begriffe der

persönlichen Freiheit mit deren notwendiger Begrenzung, der Gleichheit vor dem Gesetz und des Mangels an einer solchen, der Gesetzlichkeit und der Rechtlichkeit mit ihren Gegensätzen, der Willkür und der Zügellosigkeit, an den Unterschied zwischen subjektivem und objektivem Recht (die Sache und nicht der Name ist es, worauf es ankommt), das richtige Verhältnis zwischen dem einen und dem anderen, die absolute Verbindlichkeit, die dem Recht gebührt, solange es nicht in rechtsgiltiger Weise abgeändert ist, wie die Idee des Rechts selber, das eine »ideale und nicht eine reale Gebundenheit«, nur ein »Sollen ohne Zwang« ausdrückt und nur, wenn es so aufgefafst wird, zu seinem Rechte kommt, zu erinnern, um an diesen Beispielen die hohe Bedeutung zu veranschaulichen, die die rechte Kultur der Rechtsbegriffe für das gesamte Geistesleben und speziell für das mit der Klarheit jener Begriffe wachsende Rechtsgefühl hat.

Es ist eine bekannte Tatsache, dafs das Rechtsgefühl sich häufiger und kräftiger als Unlustgefühl, als als Lustgefühl äufsert. Wem schnödes Unrecht geschieht, darf der Teilnahme auch Fernstehender gewifs sein. Je gröfser das Unrecht war, um so lebhafter und allgemeiner ist die Befriedigung, die die Sühne desselben begleitet. Die Geschichte hat dafür gesorgt, dafs es an Vorgängen und Zuständen nicht fehlt, die den Unwillen über Ungerechtigkeiten, das Bedauern der Rechtlosen hervorrufen und auf diesem indirekten Wege das Wohlgefallen an der allmählichen Verbesserung der Rechtszustände erwecken. Schon um die so viel vervollkommneten rechtlichen Verhältnisse der Gegenwart in ihrem Werte verstehen und würdigen zu lehren, ist es notwendig, solche Nachtseiten der Geschichte nicht ganz zu übergehen. Gerade sie lassen die grofse Rolle erkennen, die das Recht in den menschlichen Gesellschaftskreisen, insbesondere und ganz besonders wieder in der wichtigsten Form der menschlichen Gesellschaft, dem Staate, spielt. Diese Rolle ist so grofs, dafs die rechtlichen Verhältnisse vielfach noch als die wichtigsten innerhalb dieser Form des menschlichen Gesellschaftslebens erscheinen, dafs manchen noch der Begriff des Staates in dem Begriff des Rechtsstaates ganz aufgeht. Liegt darin auch eine Einseitigkeit, die eine Ergänzung durch den Hinweis auf die weiteren notwendigen Merkmale und Aufgaben des modernen Staates nötig macht, so ist sie doch für den Erzieher ein Wink, nach der Seite den Geschichtsunterricht nutzbar zu machen, dafs er durch die Darstellung des segensreichen Einflusses, die gesunde Rechtszustände auf das Wohl der Gesamtheit, die der Staat umschliefst, ausüben, die Achtung vor dem Recht vermehrt und damit das Rechtsgefühl vervollkommnet.

Erzeugt nun aber auch mit psychologischer Notwendigkeit die einen wichtigen Teil des Geschichtsunterrichtes ausmachende Schilderung rechtloser Zustände in den Herzen der reiferen Jugend ein Unlustgefühl und die Darstellung des vervollkommneteren Rechtsverfahrens ein Lustgefühl, so tragen beide Gefühle ohne weitere Kultur doch leicht einen zu allgemeinen Charakter und genügen deshalb noch nicht für die Bildung eines auch in den Einzelfällen, wie solche jeden dermaleinst erwarten, sicher leitenden Rechtsgefühls. Noch weniger genügt das für die Ausbildung klarer Rechtsbegriffe. Die Beispiele der Geschichte geben zu der dazu nötigen Vertiefung selten Anlafs, da sie meist weder in das Materielle der einzelnen Rechtsfragen einen tieferen Einblick gewähren, noch die psychologischen Vorgänge in der Seele der Rechtlosen, wie der ihr Recht Findenden erkennen lassen.

Zu beiden bietet dem, der nach Gelegenheit dazu sich umschaut, auch sonst noch der Unterricht diese zur Genüge.

Zunächst tut das der mit dem Religionsunterricht zu verbindende Unterricht in der Ethik. Fordern auch die Gebote, die Leben, Ehre und Eigentum schützen, an letzter Stelle eine derartige Auffassung, dafs ihre Erfüllung eine Wirkung des Wohlwollens, der Nächstenliebe ist, so empfiehlt sich doch, zum Ausgangspunkt für ihre unterrichtliche Behandlung die rechtliche Seite derselben zu nehmen, d. h. zunächst den Kindern zum Bewufstsein zu bringen, welche wichtigen Rechte durch sie geschützt werden sollen. Besonders notwendig ist das bei dem achten Gebot. Die Forderung der Wahrhaftigkeit unseren Mitmenschen gegenüber wird in ihrer

ı Bedeutung erst dann klar, wenn
uf ein wenn auch nur stillschweigend
nntes oder vorausgesetztes Recht,
ıdere uns und wir ihnen gegenüber
, zurückgeführt wird. Es werden
nicht nur die Verhältnisse, in denen
ı um die Wahrheit handelt, die Ver-
se des Vertrauens, der Freundschaft,
edlichkeit im geschäftlichen Verkehr
dieser Seite hin klargestellt, es lassen
ugleich auch auf diese Weise erst die
deutlich erkennen, wo das Ver-
igen der Wahrheit sittlich geboten ist.
enn die Behandlung einiger der
gsten Rechtsfragen dem Unterricht
Ethik zugewiesen wird, so ist damit
prochen, dafs das rechtliche Ver-
ein sittliches Verhalten ist. Das
ıicht immer anerkannt. Man versteht
rechtlichem Verhalten vielfach auch
in »legales, d. h. ein dem Sitten-
zwar angemessenes, aber damit noch
motiviertes Handeln, ein Handeln
dem die Gesinnung nicht zu ent-
en braucht«. Diese Auffassung wird
:h unterstützt, dafs die irdische Rechts-
, weil ihr bei der Beurteilung des
widrigen Tuns die innersten, den sitt-
Wert oder Unwert des menschlichen
bestimmenden Motive in der Regel
gen bleiben müssen, in erster Linie
ıfsere Handlung als Mafsstab anlegt.
o notwendiger aber ist es, in der
d das Bewufstsein zu erwecken, dafs
ınze Rechtssphäre der sittlichen Sphäre
ört, und dafs jene Trennung nur
Folge menschlicher Unvollkommen-
t.
egt auch eine tiefere Einführung in
zt geltenden rechtlichen Bestimmungen
halb des Rahmens, der der in der
ıungsschule zu behandelnde Unter-
toff umschliefst*), so gibt doch auch
noch der Unterricht dem Suchenden
manchen Anlafs, in die Materie der Rechtslehre einen Einblick tun zu lassen. So wird, wenn die Dichtung — wir erinnern nur an Minna von Barnhelm, Wallenstein, Tell — eine Rechtsverletzung den Knoten schürzen läfst, und wenn deshalb die Lösung desselben in der Wiederherstellung des verletzten Rechts oder in der Sühne für das Unrecht besteht, die Behandlung des Kunstwerks das gründliche Verständnis dieser Rechtsfrage anzubahnen nicht unterlassen dürfen. Die eingehende Behandlung einzelner Rechtsfragen, durch einen dem kindlichen Interesse auch anderweitig zugänglich gemachten Stoff veranlafst, trägt mehr zur Bildung des Rechtsgefühls bei als eine trockene Rechtslehre, wenn damit, wozu gerade gröfsere Dichtungen vielfach Gelegenheit bieten, ein tieferer Einblick in die psychologischen Vorgänge der in Frage kommenden Personen verbunden ist.

Was von jedem Unterrichtsstoffe gilt, der reale menschliche Verhältnisse der Vergangenheit oder ideale Darstellungen menschlichen Strebens und Handelns zum Inhalte hat, dafs er seine geistbildende Kraft erst voll entfalten und in des Wortes höherem Sinne praktisch werden kann, wenn man ihn in Beziehung bringt zu den dermaligen Zuständen und Aufgaben der menschlichen Gesellschaft in ihren engeren und weiteren Kreisen, das mufs auch auf die Rechtssphäre ausgedehnt werden. Gerade für ihre wichtigen Fragen fehlt es in dem Bewufstsein reiferer Schüler nicht an mannigfachen Apperzeptionshilfen, die für die Anknüpfung des Unterrichtsstoffes an, wie für die Ausmündung der von ihm angeregten Gedanken in die Gegenwart sich günstig erweisen. Die Gesetze einer auf psychologische Überlegungen sich stützenden Methodik weisen im einzelnen dafür den Weg. Wer diese Gesetze kennt, weifs auch, dafs ihre Befolgung dem Gefühlsleben, in unserem Falle also dem Rechtsgefühle, wie der begrifflichen Einsicht, hier also der Kultur der Rechtsbegriffe, in deren beiderseitiger Verwendung für der Schüler richtige Stellung zur Gegenwart, zu gute kommen mufs.

Die rechtlichen Normen wollen den Streit verhüten. Alle Rechthaberei, alle Streitsucht ist verwerflich, Friedfertigkeit und Nachgiebigkeit löblich. Nach diesen

Anders steht die Sache in der Fort-
gsschule für die männliche Jugend. Die-
würde gut tun, wenn sie im Interesse
ɔrbereitung für die späteren staatsbürger-
Rechte und Pflichten, wie für die privat-
chen Verhältnisse die »Anbahnung der
ntschaft mit den Privat- und öffentlichen
verhältnissen im Staat« in ihr Programm
ımen wollte. Vergl. Ziller, Grundlegung
hre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl.

beiden Seiten hin soll das Rechtsgefühl ausgebildet werden. Aber es wäre nicht das richtige, wenn es jeden Streit zu vermeiden geböte. Denn nicht jeder Streit ist unsittlich. Die Friedensliebe darf nicht soweit gehen, dafs man seine Überzeugung opfert oder auch nur sie unausgesprochen läfst, wenn ihr Verschweigen eine Beeinträchtigung der Wahrheit in sich schliefst. Auch der wissenschaftliche Streit um die Wahrheit ist nicht nur zulässig, sondern auch sittlich berechtigt. Was daran unsittlich sein kann, ist nur die persönliche Erbitterung, die Absicht, den Gegner zu verletzen und die Redlichkeit seiner Überzeugung zu verdächtigen, auch schon der Mangel an Geneigtheit, die Gegengründe zu erwägen. Ebenso ist der Streit in politischen Dingen nicht ohne weiteres verwerflich. Dafs gerade in ihn so viel unreine Motive und soviel persönliche Erbitterung sich mischen, dafs bei ihm so oft Person und Sache nicht getrennt werden, macht es um so notwendiger, hier die rechte Einsicht zu schaffen, damit gewissenhafte und zugleich zaghafte Gemüter zum Nachteil für das allgemeine Wohl ihn nicht nur den Streitsüchtigen überlassen. Nur wenn die rechte Einsicht in das, was rechtens ist, mit dem Rechtsgefühl sich verbindet, ist dieses vor Mifsgriffen geschützt.

Trotz des Fortschrittes der Rechtszustände widersprechen noch oft die Rechtsentscheidungen, sei es, dafs sie nur andere oder uns selbst angehen, unserem Rechtsgefühle. Dafs letzteres sich irren kann, ist nur einer der Trostgründe für das Betrübende derartiger Erfahrungen, der andere ist die Einsicht, dafs alle menschlichen Zustände der Vervollkommnung fähig und bedürftig sind. Gesellt sich dieser Einsicht das Bewufstsein, dafs es unsere Pflicht ist, nicht nur dem Rechtsspruche, wenn er auf gesetzlichem Wege zu stande gekommen ist, uns zu unterwerfen, sondern auch bei seiner Entscheidung uns zu beruhigen, eine Pflicht, auf die der Unterricht ausdrücklich hinzuweisen hat, dann werden auch rechtliche Entscheidungen, die nicht nur dem subjektiven Ermessen, sondern auch der objektiven Sachlage nach unvollkommen sind, das Rechtsgefühl so leicht nicht schädigen; vermindert doch das Bewufstsein dieser Pflicht notwendig das Unlustgefühl, das ohne dasselbe in solchem Falle leicht sehr stark wird und die Achtung vor dem Recht gefährdet.

Es sind konkrete Fälle, die wir zu Ausgangspunkten der Behandlung von Fragen des Rechts nehmen. Die Teilnahme an den Personen, die ein vom Unterricht gepflegter idealer Umgang erzeugt, gibt auch den rechtlichen Fragen, die dabei zur Sprache kommen, die Wärme, die das Kennzeichen jedes rechten Gefühls ist. Mit der Zunahme der Vorstellungen vom Recht nach Umfang und Klarheit wächst das psychologische Material, dessen Besitz, wenn nur sein Erwerb in methodisch richtiger Weise erfolgt ist, die Entstehung, Verstärkung und Vertiefung des Rechtsgefühls zur Voraussetzung hat. Dafs dieses immer richtiger werde, dafür sorgt der wachsende Vorrat an klaren Rechtsbegriffen. Bleibt auch naturgemäfs die Zahl dieser Vorstellungen und Begriffe zunächst nur eine beschränkte, das an ihnen und mit ihnen erwachende Rechtsgefühl sichert, wenn es die nötige Kraft erlangt hat, die richtige Gesinnung und das dieser entsprechende Handeln neuen Rechtsfragen gegenüber, die das spätere Leben bringt.

3. Maßregeln der Zucht, die der Pflege des Rechtsgefühls dienen. Weiterbildung des Rechtsgefühls zum Rechtssinn. So wichtig aber auch das ist, was ein geschickter Unterricht hier tun und erreichen kann, eine Grenze bleibt ihm gesteckt. Es sind doch immer nur andere Personen, deren rechtliche Verhältnisse der Gegenstand der Besprechung ausmachen. Auch die Bezugnahme dieser fremden Verhältnisse auf zukünftige eigene Verhältnisse der Schüler reicht, so wichtig sie ist, nicht aus, um die Brücke zu schlagen von den fremden zu den eigenen Angelegenheiten in einer solchen Weise, dafs man am eigenen Leibe der Schüler das Rechtsgefühl stärken, läutern und erproben könne. Das ist aber notwendig, wenn die Erziehung alles tun will, was in ihrer Macht steht, um nach dieser Seite der sittlichen Bildung einen nachhaltigen Einflufs zu gewinnen. Das weist auf die Aufgaben der Zucht, der direkten Einwirkung auf die Bildung der Gesinnung, und auf die Mittel hin, die dieser zu Gebote stehen für die Pflege des Rechtsgefühls.

)en vornehmsten Platz unter den ren nimmt das Beispiel des Erziehers mit der von ihm zu verlangenden gsten Gerechtigkeit und Unparteilich- Dafs er dabei weniger als der öffent- Richter an feststehende Normen ge- en ist, erschwert, aber erleichtert auch ich sein Verhalten in dieser Beziehung. erstere, weil der Mangel an festen nen die Gefahr, parteiisch zu er- nen, vermehrt; das letztere, weil der her nun um so eher auch die Motive u richtenden Tuns in Rechnung ziehen deshalb in Wirklichkeit gerechter en kann. Die grofse Empfindlichkeit le der Jugend in diesen Dingen ge- doppelte Vorsicht. Nicht blofs an Erziehers strafende Tätigkeit ist hier enken, sondern ebenso sehr an das, der Zögling an Anerkennung und igem Lohn von ihm zu erwarten ein t zu haben glaubt.*)

in weiteres Mittel der Zucht ist schon nderer Stelle erwähnt, wo von der für den Ausgleich der etwa doch ndenen Streitigkeiten unter den Zög- n die Rede war und vor ungeschicktem hren des Erziehers dabei gewarnt e. Soll solcher Ausgleich in der en Weise erfolgen können, so setzt eine gewisse Selbständigkeit und Be- ngsfähigkeit der Jugend voraus, die inzuräumen also auch mit Rücksicht liesen speziellen Zweck sich empfiehlt. wie im späteren Leben auch bei den igkeiten der Jugend ein völlig be- gender Ausgleich nicht immer mög- ist oder wenigstens nicht erfolgt, hat Gute, dafs man damit schon in jungen n im Ertragen dessen, was der Idee Rechts nicht entspricht, sich zu üben genheit hat. Der Erzieher darf solche genheit nicht künstlich schaffen, wird ber, wo sie sich bietet, verwenden, um nicht nur die Einsicht in die Pflicht der Geduld zu erzeugen, sondern auch, um den Zögling an geduldiges Ertragen des Unrechtes, wenn solches Ertragen geboten ist, zu gewöhnen.

Nicht minder wichtig ist ein drittes. Solange die Jugend die vom Kreise der Genossen selbst geschaffenen oder von anderen Autoritäten aufgestellten Normen beachtet, hat der Erzieher zum Eingreifen keinen Anlafs, darf er vielmehr die frei- willige Unterordnung des Zöglings unter solche Bestimmungen als die beste Übung in der Respektierung des Rechts und als wirksamste Stärkung des Rechtsgefühls will- kommen heifsen. Nicht immer aber darf er sich auf solches passives Verhalten be- schränken. Es kommt oft genug vor, dafs der jugendliche Egoismus, der rechtliche Normen streng eingehalten wissen will, wenn sie das eigene Recht schützen, sich über sie hinwegsetzt, wenn sie für das Recht anderer geltend gemacht werden. In solchen Fällen mufs der Erzieher mit allem Nachdruck solcher Rechtsverletzung entgegentreten und die Wahrung fremden Rechts durch den Zögling erzwingen, da- mit dieser an die Befolgung des Gesetzes: »Was du nicht willst, dafs man dir tu, das füg auch keinem andern zu« sich ge- wöhne.

Der Pflege des Rechtsgefühls bei der Jugend kommen sehr frühzeitig günstige Gemütsregungen entgegen. Sie bedürfen, wenn sie ihren ursprünglich egoistischen Charakter verlieren und idealen Willens- verhältnissen sich nähern sollen, einer sorg- fältigen Kultur durch Unterricht und Zucht. Wird ihnen solche Kultur zu teil, dann ist gerade hier wegen der günstigen Disposition der jugendlichen Gemüter ein Erfolg sicherer, als bei den übrigen Zweigen der ethischen Bildung. Der Erfolg besteht darin, dafs nicht nur das Rechtsgefühl vervollkommnet, sondern dafs es allmählich zum Rechtssinn umgebildet wird, der den hohen Wert des Rechts, des subjektiven wie des objektiven, klar erkennt, die Fortschritte, die dessen geschichtliche Entwicklung aufweist, ge- bührend würdigt und in allen Fragen, in denen es sich um eigenes oder um fremdes Recht dreht, im Urteilen und im Handeln mit sicherem Takte das Richtige zu treffen vermag.

*) Es ist zugegeben, dafs, wenn von Strafe ohn gesprochen wird, nicht eigentlich die des Rechts, sondern vielmehr die der keit, der vergeltenden Gerechtigkeit in kommt. Diese und jene stehen aber in Verbindung. Was die Billigkeit fordert, sich auch auf ein Recht zurückführen. s folgt die Berechtigung, auch an dieser die Vergeltung mit heranzuziehen, und um so mehr, da das dem allgemeinen fstsein durchaus entspricht.

Literatur: Dr. T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik, §§ 13, 14 u. 17. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höh. Lehranstalten S. 114 ff. — E. Ackermann, Pädagogische Fragen. 2. Reihe. 2. Aufl. S. 49 ff.

Eisenach. Ackermann.

Redlichkeit*)

»Üb immer Treu und Redlichkeit bis an das kühle Grab und weiche keinen Finger breit von Gottes Wegen ab« — in diesem schlichten und »einfältigen« Volkssprüchlein haben wir einen Schatz von Lebensweisheit und zugleich die rechte Würdigung des Begriffs Redlichkeit. Treue, Redlichkeit und Frömmigkeit gehören zusammen. In der Treue und Redlichkeit bekundet sich recht eigentlich die Menschenwürde, die dem anerschaffenen Gottesbilde entspricht; die Wahrhaftigkeit im Reden und Handeln ist ein sicherer Mafsstab der Erhaltung oder Wiedergewinnung der Gottesähnlichkeit. Der Aufrichtige hat die allergemeinste Verheifsung, dafs es ihm Gott »gelingen« läfst.

Ehrlichkeit und Redlichkeit sind durchaus zusammengehörige Bekundungen der Aufrichtigkeit und Offenheit. Beide Begriffe werden im Sprachgebrauch oft miteinander vertauscht, fast ganz promiscue gebraucht, und es scheint schwierig, eine haltbare Unterscheidung zwischen beiden festzusetzen und durchzuführen. Ob Wuttke das Richtige trifft, wenn er definiert »Die tatsächliche Bekundung der Offenheit ist die Ehrlichkeit, die, wenn sie zugleich liebende Gerechtigkeit bekundet, Redlichkeit ist,« (Wuttke, Christl. Sittenlehre II, S. 319) wollen wir dahingestellt sein lassen. Sanders Wörterbuch beschreibt »redlich« als »treu und ohne Falsch zunächst in der Erfüllung des Geredeten, Zugesagten, dann allgemein in der Pflichterfüllung, im Handeln; bieder und ehrenhaft in der Gesinnung und solcher Gesinnung gemäfs«. Hug fafst in seinem Artikel »Ehrlichkeit« (Bd. I, 771 f.) umgekehrt wie wir die Aufrichtigkeit als Eigenschaft der Ehrlichkeit und erklärt: »Die Aufrichtigkeit heifst auf dem Gebiete des Redens Wahrhaftigkeit, auf dem des Handelns Rechtschaffenheit.« Letzteres würde sich dann wohl mit unserem Begriff »Redlichkeit« decken.

Die Sache wird wohl so liegen: Ehrlichkeit bezeichnet mehr den sittlichen Wert oder die persönliche Würde des Subjekts, dessen Ehrenhaftigkeit sich vor allem in der Wahrhaftigkeit bezeugt; »anständig und ehrlich« gehört zusammen; ein Mann, der auf seine Ehre hält in Geradheit und Aufrichtigkeit, ist ein ehrlicher Mensch. Redlich nennt man ihn vom Standpunkt der anderen, die wissen, was sie an ihm haben, die ihm trauen, sich auf ihn verlassen können; die Wertung der Redlichkeit zeigt sich eben in der Zusammenstellung von »treu und redlich«. Wuttke gibt zu der vorhin genannten Definition von Redlichkeit die weitere Begründung: »Alle sittliche Gemeinschaft ruht auf dem sittlichen Vertrauen der Menschen gegen einander; und es ist nicht blofs eine Pflicht der Liebe gegen den Nächsten, sondern auch der Treue gegen das sittliche Wesen der Gesellschaft überhaupt, dieses Vertrauen nicht zu täuschen. Mag auch andrerseits nichts ausdrücklich gesagt und getan werden, was den Nächsten zu einem Vertrauen zu uns in einem bestimmten Falle äufserlich berechtigt, so hat das sittliche Vertrauen überhaupt einen sittlichen Anspruch ... Allerdings wer ein unsittliches Vertrauen auf uns setzt, von uns sündliches erwartet, der hat kein sittliches Recht auf Bewährung dieses Vertrauens; dagegen haben wir die Pflicht gegen ihn, ein solches falsches Vertrauen in keiner Weise zu veranlassen, sei es auch nur durch Schweigen seinen sündlichen Zumutungen gegenüber; in solchem Schweigen kann grofse Lüge ruhen.« Dem Redlichen kann man also keinerlei Hinterlist und Tücke zutrauen; er hintergeht den Nächsten nicht, weil dieser ihm vertraut; der Ehrliche lügt, stiehlt und trügt nicht, weil er seine Ehre behaupten, sich nichts vergeben will.

Einige Beispiele. Bei der Geschichte von Jakob und Laban kommt der merkwürdige Ausdruck vor: »Also stahl Jakob

*) Da der Begriff Redlichkeit sich so nahe mit der Ehrlichkeit, Offenheit und Wahrhaftigkeit berührt, so könnte eine Verweisung auf diese Artikel, und auf »Lüge« genügen. Eine kurze ergänzende Nachlese mag hier aber noch statthaft sein, weil gerade das Synonymum Redlichkeit in jenen Artikeln nicht ausdrücklich erwähnt ist.

dem Laban das Herz, damit dafs er ihm nicht ansagte, dafs er flöhe.« Beim Stehlen wenden wir die Kategorie ehrlich-unehrlich an; man fühlt aber, dafs in diesem Falle besser von Jakobs Unredlichkeit als Unehrlichkeit gesprochen wird; die genauere Übersetzung von Kautzsch gibt dem recht, indem sie jene Stelle wiedergibt: »Aber Jakob überlistete Laban, weil er ihm verheimlichte, dafs er fliehen wollte.« »Unredlichkeit« will nicht wie »Unehrlichkeit« direkt auf Diebstahl und groben Betrug hindeuten, sondern zunächst nur auf Täuschung des Vertrauens und dadurch Überlistung und Übervorteilung, »mit dem Schein des Rechten an uns bringen.« — Bei Joseph und seinen Brüdern gilt die Probe, ob diese »redlich« sind, wie sie behaupten, oder »Kundschafter«, wie Joseph ihnen unterschiebt; ein Spion täuscht das Vertrauen der Gastfreundschaft, er ist unredlich; es scheint keine Verbesserung in Kautzsch' neuer Übersetzung zu sein, wenn sie an diesen Stellen (1. Mos. 42, 11, 19, 31, 34) »ehrlich« dafür einsetzt. — Judas war unehrlich, da er sich an dem ihm anvertrauten Gelde vergriff und zugleich unredlich, indem er bis zum Schlufs die Rolle des Anhängers und Freundes spielte.

Dies genüge. Es ist damit auch für die Erziehung genug gesagt. Es ist die zweifache Prägung derselben Goldmünze der Aufrichtigkeit, die der Erzieher bei dem Zögling in Ehrlichkeit und Redlichkeit zu Tage treten sehen möchte. Er mufs dem bildsamen Zögling vorhalten: Sei zu stolz, deiner Ehre etwas zu vergeben, dafs nie die entehrende Nachrede an dir hängen bleibe, du könntest Mein und Dein, Wahr und Falsch nicht scharf unterscheiden; in allen Fragen des Eigentums, Erwerbs und persönlichen Vorteils mufst du makellos, mit blankem Schilde dastehen; »anständig und ehrlich«, das bist du dir selbst schuldig! Und ebenso mufs es die Jugend sich einprägen und aufprägen lassen: Siehe, was die andern von dir erwarten und zu erwarten Grund und Recht haben; erkenne das hohe Gut des Vertrauens, das dir entgegengebracht wird; bringe dich nicht drum durch Lug und Trug, durch Heimlichkeiten und Winkelzüge; »vor allem eins, mein Sohn, sei treu und wahr!«; »treu und redlich«, das bist du deinen Mitmenschen schuldig!

Wiederum wird es dem reiferen Kinde gut sein, vor allzu grofser Vertrauensseligkeit seinerseits gewarnt und auf die Gefahren unbedachter Freundschaftswahl hingewiesen zu werden. Die allzu rasche Hingabe an falsche, unredliche, unsittliche Freunde hat manchen jungen und auch manchen gereiften Menschen elend gemacht; das Kind lerne darum den wahren, unbedingt verläfslichen Freund schon zeitig kennen: »Der beste Freund ist in dem Himmel, auf Erden sind die Freunde rar; denn bei dem falschen Weltgetümmel ist Redlichkeit oft in Gefahr.«

Düsseldorf. G. von Rohden.

Reformschulen

1. Allgemeine Bildung. 2. Geschichtlicher Überblick. 3. Reformschulen in Deutschland. 4. Ergebnisse und Ausblick.

1. Allgemeine Bildung. Die höheren Unterrichtsanstalten haben ihrem Zweck und Wesen nach den jungen Leuten, die zu den höheren Berufen — sei es als Beamte oder als Gewerbetreibende — vorbereitet werden sollen, eine höhere allgemeine Vorbildung zu geben d. h. die Fähigkeit sich durch Fachstudium (im allgemeinsten Sinne genommen) zu verständnisvoller Teilnahme an dem geistigen Leben ihres Volkes und ihrer Zeit auszurüsten. Von diesem Grundsatze aus haben viele Kreise nach der höheren Einheitsschule gestrebt, da man sagt, dafs die allgemeine Bildung nur eine einheitliche sein könne. Nach unserm jetzigen höheren Schulsysteme müfsten wir jedoch eigentlich drei mehr oder weniger verschiedene Arten der allgemeinen Bildung unterscheiden. Es sei doch wohl noch die Frage gestattet, ob wirklich das Mafs von Wissen, das ein allgemein gebildeter Mensch in höherer Stellung beherrschen mufs, so grofs geworden sei, dafs es auf einer höheren Schule nicht mehr vermittelt werden könnte. Oder soll man in der höheren Bildung noch verschiedene Stufen unterscheiden? Soll man etwa nur den als vollbürtig anerkennen, der — kurz gesagt — seine Schulzeit auf dem Gymnasium erledigt hat?

Zunächst ist zu betonen, dafs die drei

höheren Lehranstalten: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung gleichwertig sind, wie sie ja auch durch Erlafs vom 26. November 1900 in Preufsen anerkannt wurden. Unter Bildung hat man eben nicht eine Ansammlung von Wissensschätzen zu verstehen, sondern eine gewisse Gestaltung des inneren Lebens eines Menschen, die ihn zu dem Höchsten und Edelsten befähigt. Diese Gestaltung aber kann natürlich auf verschiedene Weise durch verschiedene Mittel geschehen und wird doch im höheren Sinne einheitlich sein. Die Mittel werden durch die einzelnen Schulwissenschaften dargeboten. In diesen kommt es aber weniger auf die Worte, als auf den Geist an, der sie beseelt. Wird dies berücksichtigt, wird namentlich auf der oberen Stufe der höheren Schulen alle Unterweisung mit philosophischem Geiste durchdrungen, so wird das Ergebnis — die allgemeine höhere Bildung — im wesentlichen gleichartig sein. (Vergl. Knabe, Die einheitlichen Ziele im Schulwesen. Marburg. 1902.)

In früheren Zeiten waren diese Fragen leichter zu beantworten, da früher der Begriff der allgemeinen mit demjenigen der gelehrten Bildung sich vollständig deckte. Wer aber heute die Kongruenz dieser Begriffe noch behaupten wollte, würde unsere Zeit nicht verstehen. Die sog. klassische Bildung hat viel von ihrer Bedeutung verloren, und für manche höhere Berufe ist demnach die Vorbildung durch die alten Sprachen durchaus nicht mehr erforderlich, sondern sogar die ungeeignetste unter den jetzt gebotenen.

Ist aus solchen Erwägungen nun die Folgerung zu ziehen: Eine einheitliche allgemeine Bildung ist jetzt nicht mehr möglich, oder mufs man den Schlufs bilden: Die höheren Schulen müssen soweit umgestaltet werden, dafs sie auf eine Reihe von Jahren hin eine — nicht nur möglichst gleichwertige, sondern überhaupt — gleiche Ausbildung gewähren? Die letztere Möglichkeit wird von den Anhängern der sog. Reformschulen bejaht, während auf die erstere die staatliche Einrichtung unseres höheren Schulwesens zur Zeit im allgemeinen begründet ist. In beiden Fällen bleibt die für die verschiedenartigen Anlagen wünschenswerte Mannigfaltigkeit der Schulformen erhalten, während durch die Reformschulen ein Übergang aus der einen in die andere in erwünschter Weise ermöglicht wird. (Vergl. den Artikel: Bildung in diesem Handbuche, I. Bd. besonders unter 4 c.)

Denn die Ansicht, dafs »das Gymnasium die einzige Schulgattung mit neunjährigem Lehrgange« sei, »die erhalten zu werden verdient, weil es die einzige ist, die auf den Titel allgemeiner Bildung Anspruch machen kann«, wird doch heute von vielen Seiten für ebenso einseitig gehalten werden, wie der Plan für unmöglich, das Gymnasium mit so reichem realistischen Stoffe auszustatten, dafs die durch dasselbe vermittelte Allgemeinbildung allen neuzeitlichen Anforderungen entsprechen könnte. Dabei waren die Bestrebungen des deutschen Einheitsschulvereins (siehe Band II, S. 335 ff.) nur auf die Verschmelzung des Gymnasiums und des Realgymnasiums gerichtet, denn »nur in der Vorbildung für wissenschaftliche Studien an deutschen Hochschulen, nicht in der Gesamtbildung des Volkes sollte durch die Einheitsschule des Vereins die verlorene oder doch stark gefährdete Einheitlichkeit hergestellt werden.« Ist dieser Plan jetzt schon dadurch hinfällig geworden, dafs auch den lateinlosen höheren Schulen die Pforten der Universität geöffnet worden sind, so ist auch andrerseits die Beschränkung der Einheitlichkeit auf die Vorbildung zu Studien ziemlich einseitig. Zu welchen pädagogisch unbrauchbaren Lehrplänen aber solche Ideen führten, ist aus einem im Zentralorgane für das Realschulwesen vom Jahre 1880 — also vor der Gründung dieses Vereins — erschienenen Vorschlage zu ersehen, der folgende Gestalt hat:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch	6	5	4	3	3	3
Englisch	5	4	4	2	2	2
Französisch	—	6	6	2	2	2
Lateinisch	—	—	7	6	6	6
Griechisch	—	—	—	6	6	6
Mathematik	4	3	3	4	4	4
Naturkunde	2	2	2	3	3	3
Geschichte	2	2	1	2	1	2
Geographie	2	2	2	1	2	1
Schreiben	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	1	1
Singen	2	2	1	1	1	1
Turnen	2	2	2	2	2	2
Summe	32	34	36	36	35	35

Denn abgesehen davon, dafs hiernach in 4 aufeinanderfolgenden Jahren 4 fremde Sprachen beginnen, ist doch auch der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht unzureichend bedacht, um von anderen Mängeln zu schweigen.

Alle Vorschläge aber, die in eine spätere Trennung der Schüler in verschiedene, durch fakultativen Unterricht gebildete Abteilungen hinauslaufen, können auf den Namen einer Einheitsschule keinen Anspruch erheben.

Von diesem Gesichtspunkte sind die auch für uns so wichtigen Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern ausgegangen, und von diesem aus sollen ähnliche Versuche in Deutschland betrachtet werden, wenn auch, wie ausdrücklich betont werden soll, in früheren wie in der jetzigen Zeit diese Schulveränderungen vielfach aus andern, meist rein pädagogischen Gründen ausgeführt worden sind.

2. Geschichtlicher Überblick. Die erste Spur von einer organischen Verbindung der verschiedenen Arten der Jugendbildung finden wir in Hamburg schon zu der Zeit, als die höheren Schulen durch den Einflufs der Reformatoren neubegründet wurden. In der Schulordnung vom Jahre 1529 wird in »Articulus II. Von dem Ordeel des Schol-Meisters aver de Jungen« folgendes ausgeführt: Wenn die Jungen bis zum 12. Lebensjahre in die Schule gegangen sind, soll der Schullehrer den Eltern Mitteilung davon machen, wenn ihre Söhne nicht im stande sind noch weiter zu lernen. Die anderen soll er dann wieder scheiden, wenn sie 16 Jahre alt geworden sind. Diejenigen, welche beanlagt, aber doch nicht so geartet sind, dafs sie später andere lehren könnten, sollen den Rat erhalten, »eene gödlicke und reedlicke Neeringe na der Welt Loep« zu lernen, »da averst befunden werden, dat se geschickt können werden, andere tho lehren, und mechtig ehre kunst tho gebrucken, de opfere man Gade, dat se anderen Lüden deenen im geistlicken und weltlicken regimente«. Wir haben also hier in einer Schule Volks-, höhere Bürgerschul- und Gelehrten-Bildung, aber so, dafs alle auch die niederen Stufen durchmachen müssen. Während nun hier in Hamburg aus leicht begreiflichen Gründen das gewerbliche Bürgertum immer einige Berücksichtigung in der höheren Schule fand, so nahm doch sonst überall in Deutschland das Lateinische ausschliefslich Besitz von ihr. Die gröfsten Pädagogen zu Beginn der neueren Zeit, z. B. Ratichius, nahmen daher natürlich einen Kampf gegen »die Tyrannei des Latein« auf. War es doch zu seiner Zeit Sitte, den ersten Unterricht an die Knaben in der lateinischen Sprache zu erteilen, wollte man doch damals Deutschland gewissermafsen zu einer Provinz Latiums machen, so dafs man es als höchsten Triumph der pädagogischen Methode auffafste, wenn fünfjährige Kinder lateinische Schriftsteller lasen, ja dafs man sich sogar zu der Behauptung aufschwang, dafs die Seligen im Himmel sich der lateinischen Sprache bedienten! Und auf Comenius' Lehre, dafs die genaue Kenntnis der Muttersprache die notwendige Grundlage für alle fremden bilden müsse, und auf die Schulordnung in seiner grofsen Unterrichtslehre wird heute mit Recht nachdrücklich hingewiesen. Comenius verlangt, dafs die lateinische Sprache nicht vor dem dreizehnten Lebensjahre die Schüler gelehrt werde, und dafs die für den Verkehr mit den Nachbarvölkern nötigen modernen Fremdsprachen den alten vorausgeschickt werden müssen.

Dafs die beiden auswärtigen Pädagogen, die den meisten Einflufs auf das deutsche Geistesleben ausgeübt haben, nämlich John Locke und Jean-Jacques Rousseau, ähnliche Forderungen allerdings für den Einzelunterricht stellten, ist bekannt; über Schulerziehung haben sie sich nicht ausgesprochen.

Gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts errang sich das französische Bildungsideal des Galanthomme das Übergewicht auch in Deutschland, und damit kam die französische Sprache zu einer grofsen Bedeutung, so dafs sie und die anderen galanten Wissenschaften auf den zahlreich gegründeten Ritterakademien eifrig betrieben wurden. So kann es nicht wundernehmen, dafs dem Französischen hier und da die Führerschaft zufiel. In einem 1717 in 2. Auflage zu Leipzig erschienenen Buche mit dem Titel »Neu-eröffnete Akademie der Wissenschaften, zu welcher Vornemlich Standes-Personen nutzlich

können angeführet, und zu einer vernünftigen und wohlanständigen Conduite geschickt gemacht werden« findet sich im I. Bande S. 97 folgende Ausführung von dem Rektor des Ritterkollegiums zu Brandenburg, Kemmerich: »Sobald der knabe seine muttersprache reden kan, so ist es zeit, dafs er einige andere sprachen lerne. Worunter die frantzösische die erste seyn kan, weil man bey erlernung derselben schon gewohnt, den rechten weg zu gehen, das ist durch reden im täglichen umgang dieselbe ohne gebrauch der Gramm-regeln den kindern einzuschwatzen. Wenn er das frantzösische wohl reden und lesen kan, welches auf diese weise in einem jahr oder zwey pflegt erlangt zu werden: so mufs er zum latein ...... angeführet werden.«

Ferner finden wir im Philanthropismus dieselben Bestrebungen. Wie Basedow sein eigenes Töchterchen, das schon mit $1\,^1/_2$ Jahren deutlich sprechen und mit 3 Jahren lesen konnte, dann zunächst Französisch und darauf erst Lateinisch lehrte, so verlangte er auch in den Schulen zunächst die Landessprache, alsdann die französische und schliefslich die lateinische Sprache. Ganz besonders aber betont Trapp an erster Stelle die Notwendigkeit einer guten Kenntnis der Nationalsprache, da nur durch sie die Nation an Aufklärung und Kenntnissen wachsen könne. Ferner ist es pädagogisch richtiger, vom Nahen und Gegenwärtigen zum Entfernten und Abwesenden überzugehen. Da man nun auch in frühen Lebensjahren von einem Kinde nicht wissen könne, ob es sich zu dem Gelehrten — oder zu einem anderen Stande eignete, so solle man mit einer lebenden Sprache beginnen, und zwar mit der französischen wegen der Allgemeinheit ihres Gebrauchs und Nutzens. Dabei gewönne das Französische, während das Lateinische nichts verlieren könne.

Aber nicht etwa nur pädagogische Reformer haben eine solche Gestaltung der höheren Schulen empfohlen, sondern vor allen haben die Männer, die den neuen Aufschwung des Studiums der alten Sprachen bewirkt haben, in gleichem Sinne geschrieben und gehandelt. Matthias Gesner, einer der ersten Professoren der neu gegründeten Universität Göttingen, beklagte, dafs fast alle Schulen so eingerichtet wären, als ob nur »sog. Gelehrte von Profession« erzogen werden sollten. Deshalb verlangte er für das Gymnasium eine derartige Einrichtung, dafs in den 6 untersten Klassen den zukünftigen Handwerkern, Künstlern und Kaufleuten, während der folgenden zwei Schuljahre denjenigen Schülern, die in Kriegs- und Hofdienste treten wollen, genügt werden sollte, während erst in den letzten Jahren die künftigen Studierenden berücksichtigt werden sollten. Dabei ist er der Ansicht, dafs es nicht fehlerhaft sei, wenn einer eine moderne Fremdsprache vor oder gleichzeitig mit dem Lateinischen erlerne. Und sein Nachfolger in der Göttinger Professur Chr. G. Heyne hat in diesem Sinne der Stadtschule in Göttingen eine »Neue Schulverfassung« gegeben, indem er einen »gemeinnützigen« Unterricht für alle Schüler bis zum 14. Jahre einrichtete und zwar mit Französisch. Erst nach genauer Prüfung wurden dann die Schüler durch Beschlufs des Lehrerkollegiums zum lateinischen Unterricht zugelassen.

Sehr gründlich läfst sich im Jahre 1765 über diese Frage unter Berücksichtigung aller möglichen Einwände gegen den Plan Joh. Peter Miller, Rektor des luth. Gymnasiums in Halle aus. Er verlangt in den kleinen Städten anstelle der lateinischen Trivialschulen deutsche Schulen, in denen als einzige Fremdsprache die französische gelehrt werden soll, die für alle Schüler — auch die zukünftigen Gelehrten — verbindlich sind. Diese letzteren treten dann mit dem 12. Lebensjahre auf die gelehrte Schule oder das Gymnasium über, wo sie sich überwiegend den klassischen Studien widmen. Und im Jahre 1767 finden wir dieselbe Ansicht, nämlich dafs der fremdsprachliche Unterricht auf unseren höheren Lehranstalten nicht mit dem Lateinischen, sondern mit dem Französischen zu beginnen habe, in einem Buche von Koster »Gedanken von den Schulen« und später im Jahre 1788 von Splittegarb ausgeführt, der übrigens in eingehender Weise die heute sog. »neue Methode im neusprachlichen Unterricht« auseinandersetzt und empfiehlt. In einem Büchlein »Über das Schulwesen« führt Joh. Stuve im Jahre 1783 folgendes aus: Ob man bei der Erlernung fremder Sprachen mit der

lateinischen oder französischen in öffentlichen Schulen den Anfang machen müsse, läfst sich nach meiner Einsicht so geradezu und im allgemeinen nicht bestimmen. Sind praktische Gründe vorhanden, oder »glaubt man früher als mit dem 11. oder 12. Jahre die Erlernung fremder Sprachen anfangen zu müssen, so kann und mufs man das Französische zuerst treiben.« Ebenso verlangt Gotth. Sam. Steinbart in seinen Schulverbesserungsvorschlägen vom Jahre 1789, dafs alle Schüler in den unteren Klassen für das bürgerliche Leben ausgebildet werden sollen.

Dafs aber auch in der Praxis dieser Plan damals schon Wurzel gefafst hat, ersehen wir zunächst aus einer »Abhandlung von Verbesserung des Unterrichtes der Jugend in den Kurfürstlich. Mainzischen Staaten 1771«, die von dem Hofgerichtsrat Steigentesch, seit 1771 auch Direktor der neu eröffneten Schullehrerakademie, herrührt. Hiernach sollten Trivialschulen, Realschulen und Mittelschulen (Gymnasien) errichtet werden, und zwar sollten alle Schüler vom 5. bis zum 8. Jahre die Trivial- und dann bis zum 14. Jahre die Realschulen besuchen. Die künftigen Studierenden hatten vom 13. Lebensjahre aus der Realschule in das Gymnasium überzutreten, das in 12 Klassen mit halbjährigem Kursus eingeteilt werden sollte, aber in Wirklichkeit nur mit 8 Klassen von halbjährigem Kursus ins Leben trat. Erst im Gymnasium aber begann der lateinische Unterricht. Und diese Einrichtung hat auch in Bayern Einflufs ausgeübt, wie an den Reformplänen Ickstatts und Brauns wahrzunehmen ist. Der grofse Herder, der Schöpfer des Namens »Bildung zur Humanität«, dessen Bedeutung noch lange nicht genug gewürdigt ist, hat nicht nur in seinem Reisejournal eine Schule in dem Sinne aufgebaut, dafs zunächst die Muttersprache, dann Französisch und dann erst Lateinisch betrieben wird, sondern er hat auch später dem Gymnasium in Weimar eine solche Organisation verliehen, dafs »in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäfsiger Ordnung werde und von dieser Klasse an das eigentliche Gymnasium gleichsam über jene gebaut werde.« Freilich hat er den Forderungen der Zeit gemäfs hier auch in den unteren Klassen Latein eingeführt.

Ähnliches verlangt auch der eifrige Vertreter der humanistischen Studien Friedrich Gedike, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin, dessen Bruder bekanntlich die erste höhere Bürgerschule im Königreiche Sachsen gegründet hat. Der künftige Gelehrte hat nach ihm bis zum 14. Jahre die Bürgerschule zu besuchen, um sich hier praktische und im gemeinen Leben nötige Kenntnisse, wozu auch die französische Sprache gehört, zu erwerben; dann erst tritt er in das Gymnasium ein, wo er 4 Jahre lang ausschliefslich Lateinisch und Griechisch treibt. Heinrich Stephani setzt den Gymnasien parallel die Gewerbeschulen ein, in welche die Zöglinge ebenfalls nach dem Besuche der Bürgerschule im 14. Jahre übergehen können. Und auch Friedrich August Wolf, der eigentliche Schöpfer der Altertumswissenschaft, wollte das Lateinische nicht vor dem 10., aber auch nicht nach dem 15. Lebensjahre beginnen und in den drei unteren Klassen der Gymnasien, den sog. Bürgerklassen, nur mit 4 Stunden wöchentlich betreiben lassen.

So sehen wir unter den Befürwortern des Reformplans viele Männer, denen der eingehende Betrieb der alten Sprachen sehr am Herzen lag, ja gerade diejenigen Philologen, die den Neuhumanismus in Deutschland geschaffen haben. Der Plan war damals, wie Paulsen treffend gesagt hat, allgemeine Ansicht. Das erkennen wir besonders, wenn wir beachten, dafs der 1798 zum Leiter des Kirchen- und Schuldepartements in Preufsen berufene Massow in seinem Schulgesetzentwurfe zur Vorbereitungsanstalt für alle, die eine höhere Bildung anstrebten, die Realschule bestimmte, die also auch von den künftigen Gelehrten mindestens bis zum 12. Lebensjahre besucht werden sollte.

Wäre nicht der Zusammenbruch Preufsens vor 100 Jahren dazwischen gekommen, so wäre dieses Schulgesetz durchgeführt und damit eine lange Zeit der heftigsten und unerquicklichsten Schulkämpfe vermieden worden. Aber auch diese leider oft sehr erbitterten Streitereien haben ihr Gutes gehabt; denn sie haben doch neben der Verfeindung auch viel Klärung gebracht

und so zu dem jetzt fast erreichten Ziele der Gleichberechtigung der verschiedenen höheren Schularten geführt. Es kann nicht unsere Aufgabe sein hier zu entwickeln, aus welchen Gründen das höhere Unterrichtswesen in ganz anderer Art neu aufgebaut wurde, als es die bedeutendsten Männer kurz vorher empfohlen hatten. Nur darauf sei hingewiesen, dafs auch damals wie heute der Hauptteil an der Schuld für jedes Unglück der Schule zugewiesen wurde. War bisher der Neuhumanismus und der geläuterte Philanthropismus — weit davon entfernt, Gegensätze zu sein — meist Hand in Hand gegangen, so bildete sich nun ein starrer Humanismus aus, der auf alle anderen Bestrebungen, namentlich auf die zur Förderung von Realschulen, mit souveräner Verachtung herabsah. Nicht im Sinne des Neuhumanismus, der in seinen Schöpfern die bürgerliche Bildung — oder die gemeinnützige, wie man sie mit einem Worte der Aufklärung nannte — entwickelte sich von ungefähr 1820 an das höhere Schulwesen Preufsens, sondern im Sinne eines allein selig machenden Altphilologentums, der jede andere Richtung durchaus gering achtete.

Aber gegen diese Entwicklung regte sich schon von früh an ein lebhafter Widerspruch. Hier ist in erster Linie Schleiermacher zu nennen, der schon in den 20er Jahren lebhafte Einsprache erhob. Er verlangt eine einheitliche volkstümliche Bildung, er wünscht, dafs alle, welche eine wissenschaftliche Laufbahn ergreifen wollen, zunächst in Gemeinschaft mit den übrigen Schülern die Bildung der Realschule genossen haben sollen. Das Gymnasium »setzt einerseits den Gewinn der Realschule voraus, so dafs geradezu ein Übergang von einer zur anderen Anstalt möglich ist, und bildet andrerseits eine Parallele zu der mehr für das praktische Leben vorbereitenden Bürgerschule.« Da es sich in der Erfahrung nicht bewährt hat, dafs die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, so erteilt die Bürgerschule gründlichen Unterricht in den fremden lebenden Sprachen, wozu Deutsch und Mathematik, Geschichte, Geographie, Physik und Chemie kommen. In ähnlichem Sinne spricht sich Joh. Baptist Graser, der Schöpfer des Erziehungsprinzips »Divinität«, aus. In beiden Schulen, Gymnasien und Realschulen, mufs der naturwissenschaftliche Unterricht betrieben werden, sind Anthropologie, Geschichte und Sprache namentlich die zur Kenntnis des Menschen und seines Verhältnisses zur Gottheit führenden Fächer, ist der Unterricht im Zeichnen und Singen das Hauptmittel zur ästhetischen Bildung. Ist gleich im Gymnasium den alten Sprachen der Hauptteil des Unterrichts einzuräumen, so dürfen diese doch weder zu früh im Lehrplan auftreten, noch den neueren Sprachen und den naturwissenschaftlich-mathematischen Disziplinen allzusehr Abbruch tun. Der spätere Beginn mit den alten Sprachen ist nach ihm mit Rücksicht auf die Möglichkeit eines rationellen grammatischen Unterrichts zu fordern. In Bremen wurde 1817 die »Allgemeine Gelehrten-, Handlungs- und Vorschule« eingerichtet, in der auf dem gemeinsamen Unterbau der sechs-, später nur vierjährigen Vorschule vom 8. bis 14. (später vom 9. bis 13.) Lebensjahre ein Gymnasium und eine Realanstalt aufgebaut war.

Die politisch so bewegte Zeit um das Jahr 1848 war auch in pädagogischer Hinsicht sehr rege. Wie man eine Einheit Deutschlands in politischer Hinsicht anstrebte, so sehnte man sich auch nach einer wenigstens teilweisen Einheit im höheren Schulwesen. In diesem Sinne wurden in vielen deutschen Staaten Einheitsgymnasien gefordert, wie sie später der von Hornemann begründete Einheitsschulverein erstrebte, nur mit dem Unterschiede, dafs man meist mit einer neueren Fremdsprache, Französisch oder Englisch, beginnen wollte. Auf dieser Grundlage wurde später in Leipzig das Moderne Gesamt-Gymnasium als private Gründung aufgebaut. Aber vielfach sah man ein, dafs diese Konstruktion die Kräfte der meisten Schüler übersteigen müfste, und sann deshalb auf eine spätere Gabelung nach gemeinsamem Unterbau. Für einen solchen in vier Klassen mit einer modernen Fremdsprache sprach sich das Ministerium im Herzogtum Nassau aus. Besonders zu erwähnen ist hier noch Hermann Köchly, ein Schüler des grofsen Altphilologen Hermann in Leipzig, der verlangte, dafs die alten Sprachen auf die neueren folgen müfsten und den Knaben nicht vor dem 14. Lebensjahre geboten

den dürften. Auf der ersten Gymalsynode Sachsens im Dezember 1848 Meifsen wurde sein Antrag, dafs ein rländisches Gymnasium baldigst mit der rität des Französischen einen Anfang hen möge, einstimmig angenommen. Aber alle diese Pläne und Beschlüsse ben Entwurf. Die in ganz Deutschland Herrschaft gelangte Reaktion liefs auch frisches Wagen und Suchen auf dem igogischen Gebiete nicht zu. Aufser- galt es zunächst den Ausbau der anstalten zu fördern, der endlich durch Instruktion von 1859 in Preufsen bestelligt wurde.

Nicht lange aber schlummerte der Gece des lateinlosen Unterbaues. In einer ilrede zu Lippstadt entwickelte Osten- im Jahre 1866 seine Gedanken über gemeinsame Unterstufe, die er in bederen Schriften im Jahre 1872 und 1873 auf der vom Kultusminister Falk 1873 erufenen Schulkonferenz ausführlich beidete. Wiese befürwortete hier die Zuing dieses Versuchs an realistischen ilen, aber Bonitz wünschte, dafs er für den gymnasialen Bildungsweg h Erfahrung erprobt werde. Auch re Pädagogen verlangten den Beginn der französischen Sprache wie Cl. Nohl ahre 1870 und bald darauf W. Krumme 2 und 1873 und ferner Völcker und 7 ausführlich wieder Nohl. Schon im 1871 hatte Theodor Vogel im Proim der Realschule zu Döbeln den plan eines Reform-Realgymnasiums ffentlicht, und zu Michaelis 1876 führte Matzat an der ihm unterstellten Landschaftsschule zu Weilburg die Einung ein, dafs der erste fremdsprachliche rricht im Französischen erteilt wurde, rend Latein, das damals an diesen alten noch allgemein verbindliches rrichtsfach war, erst in Tertia begann. Da Ostendorf selbst erkrankte und starb, konnte er seine Idee nicht mehr irklichen, aber Schlee in Altona, der n lange mit Ostendorf gut bekannt nahm den Gedanken wieder auf. Befürwortung des damaligen Schleschen Provinzial-Schulrats Lahmeyer de der Plan genehmigt, und so begann Ostern 1878 die erste Untertertia einer ren Lehranstalt Deutschlands mit dem Lateinunterricht. Als dann 1884 die erste Reifeprüfung an diesem Reformrealgymnasium mit gutem Erfolge abgehalten worden war, da schlossen sich im Jahre 1885 das Realgymnasium in Güstrow unter Seegers Leitung und eine Abteilung der Guerikeschule in Magdeburg unter Direktor Paulsiek 1887 diesem Vorgange an. Übrigens hatte die Realschule I. O. in Güstrow seit ungefähr 1877 Lateinunterricht von Untersekunda an eingeführt, wie es auch Direktor Steinbart, damals in Rawitsch, vorgeschlagen hatte.

Zahlreiche Schulmänner erörterten und befürworteten diese Reform, wir nennen hier von ihnen nur noch Armknecht, Hempfing, Kühn, Lattmann, Maurer, Moller, Nagel, Ohlert, von Soden, Vieweger, Vollhering und von den Theoretikern namentlich Paulsen, Steinthal und R. Schmidt. Der Gymnasialdirektor Alexi zu Mülhausen schrieb in dem Jahresbericht von 1883: »Es ist gewifs nur eine Frage der Zeit, dafs alle drei Arten von Schulen in den unteren und mittleren Jahrgängen gleichartig organisiert werden. . . . Das Hinaufrücken des Griechischen in die Tertia ist im Anfang dazu, das Latein wird gewifs bald folgen.« In weitere Kreise aber wurde die Bewegung getragen durch Dr. Friedr. Lange und durch den Verein der deutschen Ingenieure unter der energischen Leitung seines Direktors Dr. Theodor Peters, denen sich der Abgeordnete von Schenckendorff anschlofs. Ein Verein für Schulreform wurde im Jahre 1889 gegründet zu dem Zwecke, um das Verständnis für eine einheitliche Mittelschule zu verbreiten, und als Vereinsorgan entstand die Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, die von Lange, seit 1902 von Prof. E. Lentz herausgegeben wurde.

Die Gymnasialmänner hielten sich meist fern, und doch stimmten in der zu ihren Gunsten zusammengesetzten Schulkonferenz im Dezember 1890 auf die vorgelegte Frage: »Empfiehlt sich ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen überhaupt?« schon 15 unter den 43 Teilnehmern mit Ja. In einer Programmschrift des Gymnasiums zu Clausthal hatte sich Direktor Lattmann, einer der bedeutendsten Methodiker auf dem Gebiete des Lateinischen zu Ostendorfs Grundsatze bekannt, dafs der fremdsprachliche Unter-

richt mit dem Französischen zu beginnen habe, den er früher scharf bekämpft hatte. Das Latein sollte dann in Quinta folgen, denn »es ist und bleibt ein Unsinn, das Lateinische in Sexta anzufangen«. Aber ein Antrag Fricks in der Dezemberkonferenz auf Entfernung des Lateinischen aus Sexta erhielt nur 5 Stimmen.

Zugleich mit den auf Grund der hier erfolgten Beratungen festgestellten Lehrplänen begann Ostern 1892 der umfassende Versuch in Frankfurt am Main, der in wesentlich veränderter Organisation gegenüber dem Altonaer Plane zwei Realgymnasien und ein Gymnasium auf der Grundlage des dreistufigen Unterbaues der Oberrealschule vereinigte. Somit war von dem damaligen Gymnasialdirektor K. Reinhardt, dem die Anregung dazu von dem aus Altona nach Frankfurt berufenen Oberbürgermeister Adickes gekommen war, ein Plan ins Leben gesetzt, der vor mehr als 100 Jahren von allen maſsgebenden Altphilologen befürwortet und schon von dem groſsen Pädagogen Comenius gelehrt worden war. (Siehe in diesem Handbuche den Aufsatz: »Frankfurter Lehrpläne«.) Im folgenden Jahre folgte das Französische Gymnasium in Berlin mit einem anderen Plane, in welchem der Unterbau auf nur zwei Klassen beschränkt war. Und nun begann ein reges Leben und Streben nach praktischer Erprobung dieser Ideen, das immer mehr anwuchs, so daſs in den letzten Zeiten in einem Jahre 13—16 höhere Schulen zum Reformplane übergingen.

Die dritte Schulkonferenz, die am 6. Mai 1901 in Berlin zusammenberufen war, hatte zunächst das Prinzip der Gleichwertigkeit aller höheren Lehranstalten angenommen und in Bezug auf den Reformschulplan folgendes beschlossen: »Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau allgemein einzuführen. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des Versuchs nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein.« Und in dem Erlasse des Kaisers vom 26. November 1900 heiſst es: »Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt. Durch den die Realschulen mit umfassendem gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daſs der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.«

Unrichtig und unwahrhaftig ist es daher, wenn noch heute nur von dem Frankfurter Reformgymnasium als einzigem seiner Art gesprochen wird, und wenn behauptet wird, daſs hier nur durch die seltene Gunst der Umstände befriedigende Leistungen erzielt wären, und wenn dann gesagt wird, daſs diese Schule einen Teil ihrer Erfolge dem »massenhaften Privatunterrichte« verdankt hat. Wie unlogisch ist es auch, das Reformgymnasium zu verwerfen, weil es mit dem Französischen anfängt statt mit dem Latein »aller didaktischen Erfahrung zum Trotz«, und doch das Reformrealgymnasium nicht zu bekämpfen, das doch an demselben »Fehler« leidet.

Natürlich ist es, daſs trotz solcher Angriffe, die nur auf logisch nicht scharf durchgebildete Köpfe wirken kann, die Reformschulen immer weiter aufgeblüht sind, so daſs wir jetzt folgende in Deutschland zählen: (S. Tab. S. 359—361.)

Nach dem Frankfurter System folgt auf das Französische in VI erst in UIII die lateinische und in UII die englische Sprache, nach dem Altonaer tritt dagegen schon in IV die zweite fremde, nämlich die englische, Sprache ein und in der darauf folgenden Klasse schon wieder eine neue, die lateinische. Somit ist in Frankfurt dem wichtigen pädagogischen Prinzipe des »Nacheinander« statt des »Nebeneinander« besser Rechnung getragen. Dagegen betont Altona der geschichtlichen Entwicklung gemäſs mehr die reale Seite des höheren Unterrichts und besonders die englische Sprache wegen ihrer Wichtigkeit in der dortigen Gegend auch für die aus den mittleren Klassen abgehenden Schüler. Mit Rücksicht darauf, daſs für gewerbliche und industrielle Kreise die Kenntnis des Englischen wichtiger als die des Französischen ist, hat man dem ersteren an den Reformschulen zu Osnabrück und Geestemünde den Vortritt vor dem letzteren gelassen, so daſs der dortige Lehrplan folgende Gestalt aufweist: (Siehe 2. Tab. S. 362.)

3. Bestand der Reformschulen in Deutschland am 1. August 1907

Zahl	Ort	Schulart	Beginn	System	Bemerkungen
1.	Altona	Realgymnasium	Ostern 1878	Altona	mit Realschule
2.	Güstrow	"	" 1885	"	" "
3.	Magdeburg (Guerickeschule)	"	" 1887	"	mit Oberrealschule, seit Ostern 1897: Frankfurt
4.	Frankfurt a. M. (Goethe-Gymn.)	Gymnasium	" 1892	Frankfurt	
5.	Frankfurt a. M. (Musterschule)	Realgymnasium	" 1892	"	
6.	Frankfurt a. M. (Wöhlerschule)	"	" 1892	"	Parallelabteilung ebenfalls Reform seit Ostern 1903: Frankfurt
7.	Iserlohn	"	" 1892	Altona	mitRealschule, jetzt: Frankf.
8.	Altenburg (Herz. Ernst-Rg.)	"	" 1893	"	unter Veränderungen, mit Realschule
9.	Berlin (K. franz. G.)	Gymnasium	" 1893	Berlin	Latein in IV
10.	Hildesheim (Andreas-Rg.)	Realgymnasium	" 1893	Altona	mit Realschule
11.	Osnabrück	"	" 1893	"	Englisch in VI Französisch in IV
12.	Ettenheim i. Baden	"	Herbst 1893	"	7 Klassen, seit 1898: Frankf.
13.	Harburg	"	Ostern 1894	"	mit Realschule
14.	Barmen	"	" 1895	Frankfurt	
15.	Breslau (Rg. z. heil. Geist)	"	" 1895	"	mit Gymnasium, Trennung von II B an
16.	Dresden (Dreikönigs-Rg.)	"	" 1895	"	mit Veränderungen
17.	Gera	"	" 1895	"	Englisch in III A, seit 1905 Rg mit R nach Frankfurter System
18.	Hannover (Leibnizschule)	Gymnasium und Realgymnasium	" 1895	"	Trennung von II B an
19.	Lippstadt	Realgymnasium	" 1895	"	mit Realschule
20.	Ohrdruf i. Thür.	Progymnasium und Realschule	" 1895	Berlin	7 Klassen Latein in IV seit 1901 nach Frankf. Syst.
21.	Baden-Baden	Realgymnasium	Herbst 1895	Altona	mit Oberrealschule
22.	Breslau (K. Friedrichs-G.)	Gymnasium	" 1896	Frankfurt	daneben allg. Lehrplan
23.	Witten a. Ruhr	Realgymnasium	" 1896	"	mit Realschule
24.	Hamburg (Johanneum)	"	" 1896	"	1 lateinl. O II für zukünft. Kaufleute
25.	Karlsruhe	Gymnasium und Realgymnasium	" 1896	"	Trennung von II B an
26.	Kiel	Realgymnasium	Ostern 1897	"	mit Realschule
27.	Charlottenburg (K. Friedr.-Sch.)	Gymnasium	" 1897	"	mit R
28.	Schöneberg b. Berlin (Hohenzoll.-Sch.)	"	" 1897	"	
29.	Plauen	Realgymnasium	" 1898	Berlin	mit Realschule, Latein in IV, Engl. in O III
30.	Remscheid	"	" 1898	Frankfurt	mit Realschule
31.	Danzig	Gymnasium	" 1899	"	daneben allg. Lehrplan
32.	" St. Johann	Realgymnasium	" 1899	"	
33.	Görlitz	"	" 1899	"	
34.	Solingen	Gymnasium	" 1899	"	mit Realschule
35.	Naumburg	Realgymnasium	" 1900	"	" "
36.	Wilmersdorf (Goetheschule)	"	" 1901	"	" "
37.	Weinheim i. Bad.	Realprogymnasium	Herbst 1900	"	7 stufig
38.	Lüdenscheid	Realgymnasium	Ostern 1901	"	mit Realschule
39.	Magdeburg, Dom	Gymnasium	" 1901	"	daneben allg. Lehrplan

Zahl	Ort	Schulart	Beginn	System	Bemerkungen
40.	Rheydt	Gymnasium	Ostern 1901	Frankfurt	mit Oberrealschule
41.	Duisburg-Meiderich	Realgymnasium	Ostern 1902	„	mit Realschule
42.	Elberfeld	„	„	„	daneben allg. Lehrplan
43.	Elberfeld-Nordstadt	Realprogymnasium	„	„	mit Realschule*)
44.	Essen	Realgymnasium	„	„	„ „
45.	Köln	„	„	„	mit Oberrealschule
46.	Lennep	„	„	„	i. E. mit Realschule
47.	Linden (Humboldtschule)	„	„	„	mit Realschule
48.	Lübeck (Johanneum)	„	„	Altona	„ „
49.	Swinemünde	„	„	Frankfurt	in Entwicklung
50.	Vegesack	„	„	Berlin	Latein in IV, Engl. in OIII
51.	Zwickau	„	„	Frankfurt	mit Realschule
52.	Ettlingen i. Bad.	Realprogymnasium	Herbst 1902	„	„ „
53.	Mannheim	„	„	„	„ „
54.	Aachen	Realgymnasium	Ostern 1903	„	mit Oberrealschule
55.	Barmen	Gymnasium	„	„	daneben allg. Lehrplan
56.	Briesen, Westpr.	Realprogymnasium	„	„	
57.	Charlottenburg	Realgymnasium	„	„	
58.	Dirschau, Westpr.	Realprogymnasium	„	„	mit Realschule
59.	Dresden-Johannst., König Georgs-	Gymnasium	„	„	mit Realgymnasium
60.	Düsseldorf, an der Rethelstrafse	Realgymnasium	„	„	mit Realschule
61.	Itzehoe	„	„	„	„ „
62.	Krotoschin	Gymnasium	„	„	„ „
63.	Mülheim (Ruhr)	„	„	„	„ „
64.	Posen, Marien-	Realgymnasium	„	„	daneben Gymnasium mit allg. Lehrplan
65.	Seesen (Harz) (Jakobsenschule)	Realprogymnasium	„	„	mit Realschule
66.	Velbert	„	„	„	„ „
67.	Zoppot	„	„	„	„ „
68.	Geestemünde	Realgymnasium	Ostern 1904	Altona	Engl. in VI, Franz. in IV mit Realschule
69.	Goldap, Westpr.	Realprogymnasium	„	Frankfurt	
70.	Oberhausen	Realgymnasium	„	„	mit Realschule
71.	Rastenburg, Herzog-Albrecht-	Gymnasium	„	„	„ „
72.	Thorn	„	„	„	mit Realgymnasium
73.	Unna, Westf.	Realgymnasium	„	„	mit Realschule
74.	Villingen i. Bad.	„	Herbst 1904	„	„ „
75.	Altenessen	Realgymnasium	Ostern 1905	„	
76.	Biebrich	Realprogymnasium	„	„	„ „
77.	Bremen, Neues	Gymnasium	„	„	
78.	Bremen	Realgymnasium	„	„	mit absterbender M.-OR.
79.	Dinslaken, Rheinpr.	„	„	„	in Entwicklung
80.	Essen (Rüttenscheid)	Gymnasium	„	„	mit Realgymnasium
81.	Königsberg, Hufen-	„	„	„	in Entwicklung
82.	Krefeld	Realgymnasium	„	„	daneben allg. Lehrplan
83.	Mettmann	Realprogymnasium	„	„	mit Realschule
84.	Peine	„	„	„	„ „
85.	Sterkrade	„	„	„	in Entwicklung
86.	Ürdingen	„	„	„	mit Realschule
87.	Wiesbaden	Realgymnasium	„	„	mit Oberrealschule
88.	Chemnitz	„	Ostern 1906	„	in Entw. mit Realschule
89.	Dresden (Ehrlichsche Gestiftsschule)	Realprogymnasium	„	„	

*) Die Lateinklassen sind einem neuen K. Realgymnasium zugeteilt

Ort	Schulart	Beginn	System	Bemerkungen
isseldorf, Prinz-Georg-	Gymnasium	Ostern 1906	Frankfurt	in Entwicklung
ns	Realprogymnasium	"	"	mit Realschule
rst i. L.	Realgymnasium	"	"	mit Realschule i. E.
evelsberg	Realprogymnasium	"	"	" "
onau	Progymnasium	"	"	" "
innover, Südstadt	Realgymnasium	"	"	in Entwicklung
ssel	"	"	"	
ngenberg	Realprogymnasium	"	"	
chtenberg	"	"	"	" "
agdeburg	Realgymnasium	"	"	in Entwicklung, dafür fallen d. Realgymnasialkl. an d. Guerickesch. (3) fort
höneberg (Werner Siemens-)	"	"	"	i. E. daneben allg. Lehrplan
ligs-Wald	Realprogymnasium	"	"	mit Realschule
irnberg	Realgymnasium	Herbst 1906	"	
ortmund	"	Ostern 1907	"	
mshorn	"	"	"	
sen-Caternburg	"	"	"	
itin	Gymnasium	"	"	
echingen	Realgymnasium	"	"	
ickenwalde	"	"	"	mit Realschule
ewenberg	"	"	"	mit Realschule
arburg	"	"	"	mit Oberrealschule
ariendorf b. Berlin	"	"	"	
ülheim (Rhein)	"	"	"	in Entwicklung
ierfurt	Progymnasium	"	"	
einickendorf	Realprogymnasium	"	"	
xdorf	Realgymnasium	"	"	
hwelm	"	"	"	
egen	"	"	"	
empelhof	"	"	"	

lierzu kommen dann noch mehrere höhere Stadtschulen wie in Kettwig a. d. R. (1903) ·, Angerburg und Wreschen (1906) mit gymnasialem Lehrplane u. a.

ir die Reform-Realgymnasien haben wir zunächst den Altonaer Stundenplan:

(In Klammern ist die Stundenzahl nach den allgemeinen Lehrplänen beigefügt)

ltona	Unterbau			Realschule					Realgymnasium							
	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen		UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Zusammen	
. . . . .	3	2	2	2	2	2	13	(13)	2	2	2	2	2	2	19	(19)
. . . . .	5	4	4	3	3	3	22	(22)	2	2	3	3	3	3	29	(28)
. . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	(49)
isch . . .	6	6	5	6	5	5	33	(35)	4	4	3	3	3	3	37	(29)
. . . . .	—	—	4	5	4	5	18	(13)	3	3	3	3	3	3	22	(18)
ı. Erdkunde	2	2	4	4	4	3	19	(19)	4	3	3	3	3	3	27	(28)
u. Mathem.	5	5	6	6	6	6	34	(32)	5	4	5	4	5	5	44	(42)
. . . . .	—	—	—	—	2	3	5	(4)	—	2	2	3	2	2	11	(11)
. . . . .	—	—	—	—	—	2	2	(2)	—	—	—	2	2	2	6	(6)
schreibung.	2	2	2	2	2	—	10	(12)	2	2	2	—	—	—	12	(12)
n	2	2	—	—	—	—	4	(6)	—	—	—	—	—	—	4	(4)
n	—	2	2	2	2	2	10	(10)	2	2	2	2	2	2	16	(16)
	25	25	29	30	30	31	170	(168)	30	30	31	31	31	31	263	(262)

Zum Vergleiche stellen wir den Frankfurter Lehrplan darunter:

Frankfurt a. M.	Unterbau			Realschule					Realgymnasium							
	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen		U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen	
Religion	3	2	2	2	2	2	13	(13)	2	2	2	2	2	2	19	(19)
Deutsch	5	4	4	3	3	3	22	(22)	3	3	3	3	3	3	31	(28)
Latein	—	—	—	—	—	—	—	—	8	8	6	6	5	5	38	(49)
Französisch . . .	6	6	6	6	6	5	35	(35)	4	4	3	3	3	3	38	(29)
Englisch	—	—	—	5	4	4	13	(13)	—	—	6	4	4	4	18	(18)
Gesch. u. Erdkunde	2	2	6	4	4	3	20	(19)	4	4	3	3	3	3	30	(28)
Rechnen u. Mathem.	5	5	5	6	5	5	31	(32)	4	4	4	5	5	5	42	(42)
Naturbeschreibung .	2	2	3	2	2	2	12	(12)	3	3	—	—	—	—	13	(12)
Physik	—	—	—	—	2	2	4	(4)	—	—	3	2	3	3	11	(11)
Chemie	—	—	—	—	—	2	2	(2)	—	—	—	2	2	2	6	(6)
Schreiben	2	2	—	—	—	—	4	(6)	—	—	—	—	—	—	4	(4)
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	10	(10)	2	2	2	2	2	2	16	(16)
	25	25	28	30	30	30	166	(168)	30	30	32	32	32	32	266	(262)

Osnabrück (Geestemünde)	Unterbau			Realschule				Realgymnasium						
	VI	V	IV	III	II	I	Se.	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Se.
Religion	3	2	2	2	2	2	13	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch u. Geschichtserzählungen . . .	5(6)	4(5)	3(4)	4(5)	3(4)	3(4)	22(28)	3	3	3	3	3	3	30(33)
Latein	—	—	—	—	—	—	—	6	6	5	5	5	5	32
Französisch	—	—	7(5)	7(6)	4(5)	4(5)	22(21)	4	4	4	4	4	4	31(29)
Englisch	6	6	4	4	5(3)	5(3)	30(26)	3	3	3	3	3	3	34
Geschichte u. Erdkunde	2	2	4	4	4	4	20	3	3	3	3	3	3	26
Rechnen u. Mathemat.	5(4)	5(4)	5	5	5	5	30(28)	5	5	5	5	5	5	45(43)
Naturbeschreibung . .	2	2	2	2	3(2)	—	11(10)	2	2	2	—	—	—	12
Naturlehre	—	—	—	—	2(3)	5	7(8)	—	—	2	4	4	4	14
Schreiben	2	2	0(2)	—	—	—	4(6)	—	—	—	—	—	—	4(6)
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	16
Zusammen	25	25	29(30)	30	30	30	169(170)	30	30	31	31	31	31	263(264)

Aber auch von dem leitenden Frankfurter Lehrplan des Realgymnasiums finden wir Abweichungen, so nimmt z. B. Lippstadt in den mittleren Klassen der Naturbeschreibung einige Stunden, um sie der Physik zuzuweisen u. dergl. Hier wie in Gera wurde der englische Unterricht früher in O III begonnen, was aber jetzt wieder aufgegeben ist. Erheblich unterscheiden sich im Lehrplane aber einige Realgymnasien, indem sie in IV mit dem Lateinischen und in O III mit dem Englischen einsetzen, nämlich in Vegesack und Plauen i. V. Dazu treten noch ein bei allen angeführten Lehrplänen allgemeinverbindlich hinzu Singen und Turnen, letztere hier nur mit 2 Stunden wöchentlich. Aber besonders zu bemerken ist noch, dafs in Vegesack amtlich die von manchen Seiten angestrebte ungeteilte Unterrichtszeit in der Form von 6 Vormittagsstunden zu je 45 Minuten eingeführt ist.

Vegesack	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Se.
Religion . .	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Deutsch . .	6	5	4	4	3	3	3	3	3	34
Lateinisch .	—	—	7	7	6	6	6	6	6	44
Französisch	6	6	4	5	4	4	4	4	4	41
Englisch . .	—	—	—	—	4	4	4	4	4	20
Geschichte .	—	—	2	2	2	2	3	3	3	17
Erdkunde .	2	2	2	2	2	1	—	—	—	11
Mathematik	—	—	4	5	5	5	5	5	5	34
Rechnen . .	4	4	—	—	—	—	—	—	—	8
Physik . . .	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12
Chemie . .	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Naturkunde .	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Schreiben . .	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen . .	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Zusammen	24	25	29	29	30	32	32	32	32	265

In mancher Hinsicht abweichend und in bezug auf manche Einrichtung wichtig ist dann der Plan des Realgymnasiums mit Realschule zu Plauen i. V. Abgesehen davon, dafs die Stundenzahl in Sachsen im

ganzen etwas höher ist, fällt hier auf, was vielfach anderweitig erstrebt wird, nämlich erstens eine Trennung der Primen in zwei verschiedene Abteilungen, nämlich eine mathematisch - naturwissenschaftliche und eine sprachliche, und zweitens der Wegfall des Freihandzeichnens in der Oberstufe und ein Ersatz durch das Linearzeichnen in dem mathematischen Zweige. Demnach ist der Lehrplan folgender:

Plauen i. V.	Unterbau		Realschule					Realgymnasium										
	VI	V	IV	III	II	I	Se.	IV	UIII	OIII	UII	OII	UIa	UIb	OIa	OIb	Se. a	Se. b
Religion	3	3	3	2	2	2	15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	20
Deutsch	6	6	5	4	4	4	29	3	3	3	3	3	4	4	4	4	35	35
Lateinisch	—	—	—	—	—	—	—	7	7	5	5	5	3	7	3	7	35	43
Französisch	7	7	6	6	4	4	34	5	5	3	3	3	3	3	3	3	39	39
Englisch	—	—	—	4	4	4	12	—	—	5	4	3	3	4	3	4	18	20
Geschichte	1	1	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	2	3	3	17	17
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	1	1	1	1	—	—	13	13
Naturkunde u. Chemie	2	2	2	2	3	3	14	2	2	2	2	2	3	2	3	2	20	18
Physik	—	—	—	—	3	3	6	—	—	—	2	3	3	2	3	2	11	9
Rechnen und Mathematik	4	4	6	6	5	5	30	4	5	5	5	5	5	4	5	4	42	40
Linearzeichnen	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	2	2	—	2	—	6	2
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	—	—	—	—	—	10	10
Schreiben	2	1	1	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Zusammen	27	28	29	30	31	31	176	29	30	31	31	31	31	31	31	31	269	269

Hierzu treten noch als allgemeinverbindlich hinzu: Gesang und Turnen (2 Stunden wöchentlich), und ferner als Wahlfächer: Freihandzeichnen (2 Stunden) in allen Klassen des Realgymnasiums von OII an aufwärts, Stenographie in III, II, I der Realschule mit je 1 Stunde, im Realgymnasium in UIII mit 2, in OIII mit 1 Stunde, kaufmännisches Rechnen in II und Trigonometrie in I der Realschule mit je 1 Stunde.

Für die Reformgymnasien kommt nur der Frankfurter Lehrplan in Betracht, der ja die Reform auch auf die Gymnasien ausdehnte und sie dadurch besonders wichtig machte. Interessant ist hier die Art und Weise, wie unter der Führung von Hannover Gymnasium und Realgymnasium in den fünf unteren Klassen völlig gleich gestaltet ist.

Hannover Gymnasium und Realgymnasium	Gemeinsamer Unter- und Mittel-Bau					Realgymnasium				Se.	Se.	Gymnasium				Se.	Se.
	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Hannover Reformrealgymnasium	Realg. allg. Lehrplan	UII	OII	UI	OI	Hannover Reform-Gymnasium	Gymnasium allg. Lehrplan
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19	2	2	2	2	19	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	28	3	3	3	3	31	26
Lateinisch	—	—	—	10	10	5	5	5	5	40	49	8	8	8	7	51	68
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	8	8	8	32	36
Französisch	6	6	6	3	3	4	4	3	4	39	29	2	2	2	2	32	20
Englisch	—	—	—	—	—	6	4	4	3	17	18	—	—	—	—	—	—
Geschichte u. Erdkunde	2	2	6	4	4	3	3	3	3	30	28	2	2	2	3	27	26
Rechnen und Mathematik	5	5	5	4	4	4	5	5	5	42	42	3	3	3	3	35	34
Naturbeschreibung	2	2	3	2	2	—	—	—	—	11	12	—	—	—	—	11	8
Physik	—	—	—	—	—	3	2	3	3	11	11	2	2	2	2	8	10
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	6	—	—	—	—	—	—
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	16	—	—	—	—	8	8
Zusammen	25	25	28	30	30	32	32	32	32	266	262	30	30	30	30	258	259

Der gymnasiale Lehrplan weicht von demjenigen des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt a. M. nur insofern ab, als er in UIII der Erdkunde und in OIII dem Französischen je 1 Stunde zugelegt hat. Die Abweichungen des realgymnasialen Plans von dem in Frankfurt sind ebenfalls nicht grofs; es wäre aber zu wünschen, dafs von den Lateinstunden in den Tertien mindestens je eine Stunde abgenommen und der Naturbeschreibung zugelegt würde, dafür könnte, wenn es nötig ist, in den Sekunden das Latein etwas verstärkt werden, im Realgymnasium auf Kosten des Französischen; Breslau hat weniger Latein in III.

Diesem Plane folgen mit geringen Abweichungen seit Ostern 1892 alle Reformgymnasien. Nun hat aber das französische Gymnasium in Berlin seit Ostern 1893, veranlafst durch seine Gründungsgeschichte, die ein stärkeres Betonen der französischen Sprache bedingt, ebenfalls damit begonnen, Französisch vor Latein zu lehren. Der Begründer dieses Lehrplans, Dir. Dr. Schultze, hält ihn — Beginn des Französischen in VI, des Lateinischen in IV und des Griechischen in OIII — für durchführbar in allen Gymnasien. Mithin gehört diese Anstalt ebenfalls zu den Reformschulen, besonders weil auch das 7stufige Progymnasium zu Ohrdruf wie einige Realgymnasien ebenfalls mit dem lateinischen Unterricht in IV beginnen. Der Berliner Lehrplan ist folgender:

Berlin franz. Gymnasium	Gymnasium									Summe
	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	
Religion . . .	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch . . .	4	3	2	2	2	3	3	3	3	25
Latein	—	—	9	10	9	8	6	7	7	56
Griechisch . .	—	—	—	—	8	6	7	7	7	35
Französisch .	8	8	5	5	3	3	3	2	2	39
Geschichte u. Erdkunde . .	2	2	3	3	3	3	3	3	3	25
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	3	3	4	4	4	34
Naturbeschr.	—	2	2	2	—	—	—	—	—	6
Physik . . . / Chemie . .	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Schreiben . .	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen . . .	2	2	2	2	—	—	—	—	—	8
Zusammen	25	25	29	30	30	30	30	30	30	259

4. Ergebnisse und Ausblick. Somit haben wir 98 Anstalten in Preufsen, unter den vorhandenen lateintreibenden 484 höheren Schulen schon 20,45 %, die einer Reformbestrebung gefolgt sind, ferner 1 in Bayern, 5 in Sachsen, 7 in Baden, 1 in Mecklenburg, 1 in Oldenburg, 3 in Thüringen, 1 in Braunschweig, 1 in Hamburg, 2 in Bremen und 1 in Lübeck, d. i. für Deutschland 15,9 % der in Betracht kommenden Schulen. In Preufsen wirkt, wie in ganz Deutschland, der Verein für Schulreform. Dieser hat sich jedoch weitere Ziele gesteckt, nämlich gemeinsame Klassen auf 6 Stufen für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule bezw. mindestens für die ersten beiden Schularten. Man wird nicht leugnen können, dafs diese Versuche von grofsem Interesse sind, da sie bedeutungsvolle Veränderungen in unserem höheren Schulwesen herbeizuführen im stande sind. Gehen die Hoffnungen, welche man darauf setzt, in Erfüllung — und es scheint nicht daran zu zweifeln zu sein —, so würden in pädagogischer, finanzieller und sozialer Hinsicht bedeutende Erfolge errungen sein.

Vom pädagogischen Standpunkte aus hat seine Reform am ausführlichsten und gründlichsten beleuchtet Direktor Dr. Schulze in Berlin, auch vom allgemeinen — sozialen aus Direktor Dr. Reinhardt in Frankfurt am Main. Beide halten ihre Reform für durchführbar für alle Gymnasien und damit für alle höheren Schulen Deutschlands. Deshalb berührt Schulzes scharfe Polemik gegen Reinhardt eigentümlich, er fragt: »Warum versucht man nicht erst die Lösung der leichteren Aufgabe, bevor man an die schwerere sich wagt? Warum stellt man nicht erfahrungsgemäfs fest, ob das Ziel des Lateinischen und ganz besonders das des griechischen Unterrichts am Gymnasium in 7 und 5 Jahren sich erreichen läfst, ehe man sich anheischig macht, in 6 resp. 4 Jahren das Geforderte zu leisten?« Man fühlt sich versucht, mit der Gegenfrage zu antworten: »Warum beginnt man da nicht erst mit der noch leichteren Aufgabe, das Lateinische erst von Quinta an zu lehren?« Ferner gaben doch die Erfolge am Realgymnasium zu Altona es unmittelbar an die Hand, am Gymnasium in entsprechender Weise einen Versuch zu wagen. Auch scheinen die pädagogischen Erwägungen Reinhardts überzeugender, denn

sicher haben seine Tertianer viel eher das Bewufstsein, eine Sprache (die französische) sich bereits erobert zu haben als die Quartaner des französischen Gymnasiums in Berlin, die auf dieser Stufe schon an eine neue — und zwar alte — Sprache herantreten müssen.

Alle diese Reformen haben aber durchaus nicht das Ziel, die altsprachliche Vorbildung auf den Gymnasien und Realgymnasien weiter zurückzudrängen. Nur wird die heilsame Folge zu erwarten sein, dafs viele Schüler der für sie geeigneteren realistischen Ausbildung zugeführt werden. Dann wird auch immer mehr die Ansicht schwinden, dafs die alten Sprachen ein unersetzliches Bildungsmittel seien, ohne deren Kenntnis eine allgemeine Bildung sich gar nicht denken liefse; und eine gleiche Wertschätzung der humanstischen und realistischen Ausbildung, wie sie die neuen Lehrpläne und Berechtigungen fordern, wird dann viel leichter ermöglicht als heute.

Besonders wichtig war der Reformversuch in Ettenheim und Ohrdruf, wo ein Progymnasium mit einer Realschule in den untersten Klassen mit gemeinsamem lateinlosem Lehrplan ausgestattet ist. Fügt man nun in der gymnasialen Seite an Stelle des Griechischen in der obersten Klasse wahlfreies Englisch hinzu, so hat man dann die Lehranstalt, wie sie in kleineren Städten mit nur einer höheren Schule allen denkbaren Wünschen entgegen kommt und deshalb als Normalschule bezeichnet werden könnte. In der Tat hat sich ja auch eine rege Nachfolge diesem Versuche angeschlossen, der sich auch auf kleinere — sog. Rektorat-Schulen ausgedehnt hat. Dann wird es aber auch an der Zeit sein, mit den durchaus nicht passenden Bezeichnungen der höheren Schulen und ihrer einzelnen Klassen zu brechen und einheitliche Namen einzuführen. Über das Wortungetüm »Realprogymnasium« hat sich schon vor Jahren L. Wiese sehr abfällig ausgesprochen, obwohl er doch an seiner Einführung beteiligt war. Notwendige Folge einer allgemeinen Einführung dieser neuen Schulformen ist aber natürlich eine gleiche Berechtigung aller neunstufigen Anstalten, wie sie ja auch durch den allerhöchsten Erlafs vom 26. November 1900 angebahnt und durch weitere Beschlüsse fast vollständig hergestellt ist. Dann ist aber auch nicht zu befürchten, dafs in Deutschland die klassische Bildung immer mehr verschwinden würde.

Höchst beachtenswert sind in dieser Richtung die neuen Lehrpläne in den nordischen Königreichen, die in der Verringerung und teilweisen Verbannung des Unterrichts in den alten Sprachen einen grofsen Schritt getan haben. Werden die deutschen höheren Schulen auf dieser Bahn folgen? Ich glaube es nicht, und ich hoffe es nicht. Denn in den ersten 6 bezw. 8 Jahren des gemeinsamen Schulunterrichts läfst sich zunächst schon eine tüchtige gemeinsame Bildungsgrundlage legen, mit der wir für unsere Zeit uns bescheiden müssen und können. Ob man später, wie Wetekamp meint, diese Grundlage bis auf 9 Schuljahre ausdehnen kann, das wird die Zukunft lehren. Sicher ist, dafs dann für die 3 obersten Stufen der höheren Schulen ein etwas ungebundeneres Verfahren angemessen erscheint. Wohl aber dürfte eine allgemeine Ausdehnung des Hannoverschen Systems wünschenswert und nach den bisherigen Erfahrungen ausführbar sein, nämlich die Trennung der lateintreibenden Anstalten erst von Untersekunda an eintreten zu lassen. Vielleicht läfst sich dann aber das Lateinische zu gunsten des Deutschen und des Französischen oder auch der Mathematik in dem Mittelbau (U und O III) um je 2 Stunden verringern.

Übrigens ist noch zu betonen, dafs die äufserlich ähnlichen Versuche sowohl in Schweden wie in der Schweiz für die deutschen Reformschulen nichts beweisen, wie Reinhardt im Jahre 1892 schon nachgewiesen hat.

Nun tritt aber im Realgymnasium die englische Sprache mit 6, im Gymnasium die griechische mit 8 Stunden in Untersekunda auf. Dies erscheint für einen Abschlufs der Bildung mit U II nicht günstig, auch würde für diesen eine gröfsere Betonung des deutschen sowie des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts durchaus angemessen oder gar erforderlich sein. So sagt auch Rethwisch in seiner Einleitung zu den Jahresberichten über das

höhere Schulwesen vom Jahre 1897, dafs »in der Einfügung des Griechischen als dritter Fremdsprache in das letzte Jahr der Mittelstufe eine Belastung liegt und von einem Jahre Griechisch beim Bildungsabschlusse der Mittelstufe nichts Erspriefsliches erwartet werden kann.« Nach seinem Vorschlage soll der Unterricht im Griechischen in O II, U I und O I mit 10,7 und 7 Stunden betrieben werden, während das Französische wahlfrei werden soll. Für das Realgymnasium würden sich in den obersten drei Klassen 5 oder 6, 5, 5 Stunden im Englischen empfehlen und zwar auf Kosten des Lateinischen, was nach den Lehrplänen von Altona und besonders von Osnabrück ausführbar ist.

Dann würde sich ein einfacher pädagogischer Aufbau unseres gesamten Schulwesens ergeben: Auf drei Jahre gemeinsamen Elementar-Unterrichts folgt für alle diejenigen, denen eine höhere Bildung zugeführt werden soll, eine gemeinsame dreijährige Unterweisung in einer fremden Sprache, der französischen. Bis dahin würde jede kleine Stadt ihre Schule führen können. Dann folgt für die mittleren Städte der Unterricht in der dreijährigen Mittelstufe mit zwei fremden Sprachen und zwar der französischen und englischen oder der französischen und lateinischen, worauf in den gröfseren Städten sich der Oberbau aufsetzt, der nun dreifach gegliedert ist durch Aufnahme des Griechischen oder der des Englischen oder durch stärkere Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Übrigens müfste in nordwestlichen Schulorten das Englische als erste Fremdsprache eintreten.

Dies ist es aber auch, was die Gegner des Reform-Gymnasiums befürchten, nämlich, dafs der griechische Unterricht »das Palladium des Gymnasiums« noch mehr, d. h. von 4 auf 3 Jahre, verkürzt würde. Darauf ist jedoch zu erwidern, dafs die Schüler des Gymnasiums weit mehr als diejenigen der Realanstalten darauf hingewiesen sind und dazu neigen, auch die Oberstufe zu besuchen, und dafs für diejenigen, welche mit der Berechtigung zum einjährigen Militärdienste das Gymnasium verlassen wollen, der vorgesehene Ersatzunterricht für das Griechische, der im Englischen und in verstärkter Mathematik besteht, einzuführen ist. Dafs aber ein einjähriger englischer Unterricht in Untersekunda schon eine sehr gute Grundlage legt, die für weiteres privates Streben ausreicht, das haben die Erfahrungen an den zahlreich bestehenden Reform-Realgymnasien klar und deutlich bewiesen. Es scheint daher eine Veränderung in dem Aufbau der Sprachen an den Reformschulen mit Frankfurter Lehrplan nicht erforderlich zu sein.

Dagegen erklärt es E. Lentz für wünschenswert, dafs noch weitere Formen der neuen Schulen versucht würden. Er schlägt zu diesem Zwecke die Angliederung eines Realgymnasiums an die Oberrealschule von Untersekunda an vor, indem von hier an in dem ersten Zweige in jeder Klasse 6 Stunden Latein (also zusammen 24 Stunden) auf Kosten von Deutsch, Französisch, Englisch und Naturwissenschaften betrieben werden sollen.

Ganz ausführlich nimmt ferner zu dieser Frage Wernicke in seinem Buche »Kultur und Schule« Stellung, indem er ebenfalls den Wunsch begründet, das Griechische aus dem Mittelbau des Gymnasiums zu entfernen. In seinen weiteren Untersuchungen kommt er aber dann zu der Forderung, den Oberbau der höheren Schulen vierstufig, den ganzen Bau mithin zehnstufig zu gestalten, wie er früher schon vielfach war, und wie ihn auch Frick und Juling schon 1890 für das Gymnasium verlangt hatten. Unter Berücksichtigung der Reformschuleinrichtungen stellt Wernicke dann folgenden Lehrplan auf: (S. nebenstehende Tab.)

Die Gabelfächer der Mittelstufe werden entweder alle für lateinisch verwendet oder für deutsche Grammatik (1, 1, 1), Englisch (7, 6, 6) und Verschiedenes (2, 2, 2). In der Oberstufe hat das Gymnasium in allen 4 Klassen 6 Std. Latein und 8 Std. Griechisch, das Realgymnasium 1 Std. Geschichte d. a. K., 6 Std. Latein, 4 Std. Französisch und 3 Stunden Englisch, die Oberrealschule endlich 2 Std. Geschichte d. a. K., 4 Std. Französich, 4 Std. Englisch und 4 Std. eine dritte Fremdsprache, ev. Lateinisch. In der Mathematik werden auf dem lateinischen und dem neusprachlichen Gymnasium gleiche Ziele verlangt, die 5. Stunde in VII und

	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe			
	X	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Geschichte der antik. Kultur, Lateinisch, Griechisch, Englisch	—	—	—	10	9	9	14	14	14	14
Französisch	8	8	8	4	4	4				
Geschichte u. Erdk.	2	2	4	4	4	4	3	3	3	3
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4
Naturkunde	2	2	2	2	1	1	—	—	—	—
Physik u. u. Chemie	—	—	—	—	2	3	3	3	3	3
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Zusammen	26	26	28	32	32	32	31	31	31	31

VI dient der Übung im praktischen Rechnen. Wird statt des Französischen als erste Fremdsprache Englisch angesetzt, so werden ihm in der Unterstufe je 6 Stunden überwiesen und die übrigen dem Deutschen und der Mathematik zugeteilt.

Schliefslich sei noch kurz auf den Lehrplan eingegangen, den Ohlert in ausführlicher Weise erörtert. Er geht auf die Forderung einer Einheitsschule zurück, aus welcher er ganz im Einverständnisse mit dem Altphilologen Bahnsch den Unterricht in der griechischen Sprache vollständig verbannt, indem er dafür altklassische Lektüre in der Oberstufe einsetzt. Auch sonst sind seine Ansichten zum Teil viel weitergehend als die übrigen hier erwähnten, indem er vor allen Dingen den Naturwissenschaften eine wesentlich veränderte Stellung und eine durchaus andere methodische Verarbeitung anweist. Die Einheitsschule, die eine für unsere Zeit richtige höhere allgemeine Bildung gibt, ist nach ihm:

(S. nebenstehende Tab.)

	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe			Summe
	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch und zwar Deutsche Sprache u. Literatur	4	4	4	4	4	4	3	4	4	35
Moralunterricht	1	1	1	1	1	1	—	—	—	6
Begriffsstudium	1	1	1	1	1	1	2	2	2	12
Altklass. Lektüre	—	—	—	—	—	—	1	2	2	5
Französisch	—	4	4	4	4	3	3	2	2	26
Lateinisch	—	—	—	5	5	5	3	4	4	26
Englisch	—	—	—	—	—	—	4	3	3	10
Geschichte u. Erdkunde	3	3	4	4	4	4	4	4	4	34
Rechnen u. Mathem.	4	4	4	3	3	4	4	3	3	32
Naturwissenschaften	5	5	4	4	4	4	4	4	4	38
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Zusammen	22	26	26	30	30	30	32	32	32	260

Als Übergang schlägt er, solange die Ansicht von der unersetzlichen Bildungskraft gerade der altklassischen Sprachstudien von den leitenden Behörden aufrecht erhalten wird, folgende humanistische Abzweigung für die Oberstufe vor:

	O II	U I	O I	Summe	statt
Religion	2	2	2	6	6
Deutsch	5	5	5	15	22
Französisch	3	2	2	7	7
Lateinisch	5	6	6	17	11
Griechisch	6	6	6	18	—
Englisch	—	—	—	—	10
Geschichte und Erdkunde	4	4	4	12	12
Rechnen u. Mathematik	3	3	3	9	10
Naturwissenschaften	2	2	2	6	12
Zeichnen	2	2	2	6	6
Zusammen	32	32	32	96	96

Aber es ist nicht anzunehmen, dafs man mit Wernicke dazu übergehen wird, die höheren Schulen wieder, wie es vor 100 Jahren geplant war, auf 10 Lehrjahre auszudehnen.

Für die Durchführung des Ohlertschen Plans besteht nicht die geringste Aussicht, ebensowenig wie für die Idee Parows, in die 3 obersten Klassen der Oberrealschule auf Kosten anderer Lehrfächer einen für alle Schüler verbindlichen Lateinunterricht mit je 3, 2 und 2 Stunden einzuführen.

Schliefslich sei noch erwähnt, dafs auch mehrere pädagogische Schriftsteller neuerer Zeit sich für eine Art von Reformgymnasium ausgesprochen haben, indem sie eine allgemeine Grundschule fordern und zwar Rein (Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1893 und Pädagogik. Leipzig, 3. Aufl. 1902) eine fünfjährige und Natorp (Sozialpädagogik. Stuttgart 1899) eine sechsjährige, für die auch Ziegler (Allgemeine Pädagogik, Leipzig. 2. Aufl. 1905) Sympathien besitzt.

Im November 1901 haben die Reformschulmänner in Kassel unter der Teilnahme des früheren Kultusministers Grafen Zedlitz-Trützschler eine Konferenz abgehalten, in der sie sich über alle Fragen der Reformschulen offen ausgesprochen haben. Allgemein wurde betont, dafs durch diese neue Einrichtung des Lehrplans an den lateintreibenden höheren Lehranstalten ein Fortschritt erzielt sei, und allgemein sprach man sich zufrieden über die Leistungen der Schüler und der Schulen aus. Dem hier geäufserten Wunsche nach einer stärkeren Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer auf der Oberstufe der Realgymnasien auf Kosten des Lateinischen wurde in der Folge Rechnung getragen. Alle Teilnehmer an der Versammlung kehrten, wie die Mitteilungen in den Jahresberichten der betreffenden Schulen erkennen lassen, voller Befriedigung und voll festen Vertrauens in die Güte der Sache wieder zur Arbeit zurück, und niemand hat sich durch die an die Veröffentlichung der Verhandlungen mit grofsem Scharfsinn angeknüpften Kritiken irre machen lassen. Paul Cauer und Uhlig in Heidelberg sind die gröfsten Gegner der Anwendung der Reformidee auf die Gymnasien. In selbständigen Schriften und in der Zeitschrift des Gymnasialvereins bekämpfen sie und andere das Reformgymnasium, und in neuester Zeit gesellen sich zu ihnen die »Freunde des humanistischen Gymnasiums« in Berlin. Für die Reformschulen kämpft die im Jahre 1888 gegründete Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, die zunächst von Dr. Friedrich Lange, seit 1902 aber von Professor Ernst Lentz in Danzig herausgegeben wird. Letzterer hat auch im Auftrage des Vereins für Schulreform »Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten« bereits in dritter Auflage herausgegeben. Auch J. Ziehen hat sehr beachtenswerte Arbeiten für die Reformschulen geschrieben.

Fast 30 Jahre sind nun verflossen, seitdem die erste Reformschule, das Realgymnasium in Altona, begründet worden ist, beinahe 16 Jahre sind dahingegangen, seitdem der Plan auf einer neuen Grundlage auch auf das Gymnasium ausgedehnt ist, 117 Lehranstalten in Deutschland, darunter 98 allein in Preufsen, befolgen diesen Plan, an 30 Reformschulen ist schon eine Reifeprüfung abgelegt, 2100 Abiturienten sind aus diesen Anstalten hervorgegangen, nämlich 400 aus Gymnasien und 1700 aus Realgymnasien, da dürfte es Zeit sein, zu einem abschliefsenden Urteil zu kommen. Soviel ist sicher, dafs der Reformplan für die Realgymnasien sich durchaus bewährt hat; in der Tat werden auch von den Gegnern die Reformrealgymnasien als völlig berechtigt anerkannt. Es ist deshalb zu wünschen, dafs allmählich alle Realgymnasien sich diesem Plane anschliefsen. Dann werden auch die Realanstalten wieder mehr das Gefühl der Zusammengehörigkeit in sich erstarkt fühlen und gemeinsam immer mehr die ihnen inne wohnenden Kräfte zur verdienten Anerkennung bringen können.

Noch nicht so einfach steht dagegen die Sache mit den Reformgymnasien. Gegen ihre Berechtigung wird noch heftig angekämpft, ihre allgemeine Einführung ist noch auf lange Zeit hin nicht zu erwarten. Im ganzen haben bisher 29 Gymnasialanstalten, darunter 22 vollständige Gymnasien, die Reform angenommen, nur 5 von ihnen haben bisher eine Reifeprüfung gehabt. Da jedoch alle Berichte über den Unterrichtsbetrieb und über die Prüfung günstig lauten, so kann man unbedingt sagen, dafs es sich hier um einen recht aussichtsreichen Versuch handelt, aber man darf doch noch nicht von einer völligen Erprobung sprechen. Gerade im Interesse der Lehrfächer des Gymnasiums liegt meiner Meinung nach diese Reform. Selbstverständlich wird noch auf lange Zeit hin diese Anstalt die gröfste Anziehungskraft ausüben, so dafs viele Knaben in ihre Sexten

en, die für das Betreiben der alten
ien recht wenig, für andere Fächer
en recht viel Begabung besitzen.
nem neunjährigen Kinde kann man
ioch nicht feststellen, wohl aber bei
, das drei Jahre lang einen eingehen-
Jnterricht im Französischen gehabt
An Reformanstalten werden daher
eher die richtigen Schüler in die
e Schulart gelangen als an anderen
en Schulen; vor allem wird ein
ngymnasium fast ausschliefslich Schüler
imen, deren Beanlagung gerade auf
tsprachliche Gebiet hinweist. Wenn
sieht, wie an manchen Gymnasien
in den oberen Klassen Schüler ab-
sen werden, so mufs man es be-
, dafs diese nicht früher auf einen
n Weg gewiesen sind, der vielleicht
geistigen Fähigkeiten weit besser ent-
. Natürlich soll damit nicht einem
drücken der Schüler das Wort ge-
werden. Der Sachkenner weifs ja
genau, dafs zur Reifeprüfung auf
mnasium und Oberrealschule minde-
dieselbe Begabung und ein gleicher
gehört wie zu derjenigen auf dem
asium.

nz besonders zu wünschen wäre,
ie 211 Städte Preufsens, die nur eine
n Vollanstalten und zwar mit Latein
n, (3 haben aufserdem nur eine
alschule) zur Reformschule über-
. Von Untertertia an würden sich
zwei Zweige, einer mit Latein und
mit Englisch, bilden; der erstere von
könnte dann, wenn das Bedürfnis
iden ist, sich in Untersekunda in
asium und Realgymnasium teilen.
r geringeren Anzahl von Schülern,
inn das Latein und noch mehr das
iische betreiben würden, unterliegt es
allen bisherigen Erfahrungen nicht
eringsten Zweifel, dafs die erforder-
Leistungen erreicht würden. Mit
Einrichtung ihrer Schule würden
Städte ihren Bewohnern weit mehr
, als mit dem Lehrplan eines Gym-
s, das in 190 Städten die einzige
Lehranstalt ist und deshalb von
einheimischen Schülern, die eine
Bildung geniefsen sollen, besucht
mufs — sie mögen nun dafür
et sein oder nicht.

Natürlich mufs aber die Begründung von Reformschulen, bezw. die Umwandlung bestehender Anstalten in solche auch weiterhin nur allmählich geschehen. Schon mit Rücksicht auf die zu Gebote stehenden Lehrkräfte ist auch in der Zukunft ein langsames Weiterschreiten auf diesem Wege durchaus am Platze, und auch nur da kann die Reform eingeführt werden, wo die Lehrerschaft selbst dazu bereit ist, da ja ein unwilliges Arbeiten nie zu rechter Befriedigung und zu reichem Segen gereichen kann.

Literatur: Eine überaus reiche Angabe von Literatur zur Schulreformfrage aus den Jahren 1780 bis 1892 findet sich in W. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Hier tragen wir nach: Cl. Nohl, Über die Notwendigkeit der Entfernung des Unterrichts im Lateinischen aus dem Lehrplan der Real- und höheren Bürgerschulen. 1870, S. 19. — J. B. Meyer, Die Realschulfrage und die Universität in der Zeitschrift »Das neue Reich«, 1872. — Ostendorf, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf 1872. — Ders., Mit welcher Sprache beginnt zweckmäfsigerweise der fremdsprachliche Unterricht? Ebenda 1873, Beilage z. Mich.-Progr. d. Realschule I. O. — Krumme, Die eigentliche höhere Bürgerschule. Bremen 1873. — Völcker, Zum späteren Beginn des lateinischen Unterrichts. — Schacht, Über die Reform der Realschule. Progr. d. Realschule I. O. zu Elberfeld. 1874. — Fischer, Die Reform der höheren Schulen. Greifswald 1876. — H. Matzat, Zum Sprachunterricht an den Landwirtschaftsschulen. Landwirtschaftliche Jahrbücher Band V, 1876. — Verhandlungen der Berliner Oktober-Konferenz. 1873. Im Centralblatt, 1874. — Cl. Nohl, Ein neuer Schulorganismus. 1877. — Lattmann, Die Berechtigungen des Gymnasiums und der Realschule. Im Päd. Archiv, 1878. — Steinbart, Über die Unmöglichkeit der Einheitsschule. S. A. Stettin 1880. — Vollhering, Das höhere Schulwesen Deutschlands. Leipzig 1883. — Cl. Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. I. Die Lehranstalten. Berlin 1885. — Kühn, Die Einheitsschule, eine Forderung des praktischen Lebens. Bielefeld 1885. — P. Otto, Die höhere Einheitsschule. Jahresb. d. Realgymnasiums. Potsdam 1886. — V. Müller, Die Reform des höheren Unterrichts. Altenburg 1887. — Völcker, Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These. Berlin 1887. — Buchenau, Die höheren deutschen Knabenschulen. Progr. d. Realschule beim Doventhor. Bremen 1886. — Hempfing, Die grofse Zahl der Abiturienten der höheren Lehranstalten und die viel gröfsere Zahl Schüler, welche den Kursus nicht vollenden, nötigen bei den gegenwärtigen wirtschaftlichen Verhältnissen unseres Volkes zu einer anderen, auch pädagogisch zweckmäfsigeren Folge der

fremden Sprachen im Unterricht. Progr. des Realprogymnasiums in Marburg. 1886. — L. Vieweger, Das Einheitsgymnasium als psychologisches Problem behandelt. Danzig 1887. — Moller, Die höhere Einheitsschule. Progr. des städt. ev. Gymnasiums zu St. Maria-Magdalena. Breslau 1888. — Matzat, Überfüllung der gelehrten Fächer usw. Berlin 1889. — Krumme, Das höhere Schulwesen im Auslande während der letzten 20 Jahre. Braunschweig 1890. — Wetekamp, Schulreformen im Auslande und ihre Bedeutung für uns. In »Nord- und Süd«. Breslau, Nov. 1890. — Planck, Das Lateinische in seinem Rechte als wissenschaftliches Bildungsmittel. Wiesbaden 1890. — Cl. Nohl, Der gemeinsame lateinlose Unterbau und die Schulkonferenz vom Dezember 1890. — O. Jäger, Bleibendes und Vergängliches am humanistischen Gymnasium. In der Zeitschr. »das humanistische Gymnasium«. 1891. — Uhlig, ebenda. 1891. — Ders., Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg 1892. — Cl. Nohl, Wider die Uhligsche Schrift »Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau«. — Ders., Neue Beiträge zur Schulreform. — Völcker, Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums Schönebeck. 1891. — O. Jäger, Über den Wert der klassischen Bildung. Vortrag auf der Kölner Philologen-Versammlung. — Von einem Philologen aus den Reichslanden, Ein Wort zur Schulreform. Hamburg 1891. — E. v. Lade, Ein Wort zur Schulfrage. Monrepos bei Geisenheim 1891. — Denkschrift betreffend die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen usw. Berlin 1892. — K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne mit einer Einleitung. Frankfurt 1892. — Ders., Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Vortrag. Ebenda 1892. — Zitscher, Einheitsgymnasium und Realschule. Leipzig 1892. — Fr. Meyer, Programm des Stadtgymnasiums zu Halle a. d. S. 1891. — Baumeister, Handbuch. Einleitung. München 1895. — Rein, Pädagogik im Umriſs. Stuttgart 1893. — Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Göttingen 1893. — Paulsen, Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preuſsen. Berlin 1893. — Die klassische Literatur in Übersetzungen. Päd. Archiv, 1893. — K. Reinhardt, Die Schulordnung in Comenius' Unterrichtslehre und die Frankfurter Lehrpläne. Com.-Gesellsch. Leipzig 1894. — E. Ramdohr, Denkschrift über die Umwandlung des Leibniz-Realgymnasiums in Hannover in eine Reformschule. Zeitschr. f. d. Reform d. höheren Schulen. V, 1893. — Münch, Vermischte Aufsätze. — Schrader, Unser Sorgen und Hoffen. Zeitschrift »Das humanistische Gymnasium« 1895. — Wernicke, Die Oberrealschule vom Jahre 1892. Jahresb. der O. R. in Braunschweig 1895. — Münch, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. Berlin 1895. — Baumann, Über die Bedeutung der Naturwissenschaften für eine wissenschaftliche Lebensauffassung. Pädag. Archiv 1895. — Debo, Vor fünfzig Jahren. Pädag. Archiv 1895. — Schulze, Der jetzige Lehrplan des Französischen Gymnasiums. Jahresber. Berlin 1895. — Schirmer, Mitteilungen über die Neugestaltung der Anstalt. Jahresb. d. Realgymn. u. d. Realsch. zu Lippstadt, 1895. — Friedrich, Die höheren Schulen und die Gegenwart. Leipzig 1896. — Schlee, Zur Schulreform. Päd. Archiv. Stettin 1896. — Richter, Mitteilungen über die Reformschulen, spez. über die Einrichtung einer solchen am städt. Realgymnasium zum heiligen Geist in Breslau. Jahresb. 1896. — Lorenz, Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. 1896. — Schmeding, Die Bewegung in Norwegen auf dem Gebiete der Schulreform. Päd. Archiv, 1896. — Schlee, Die Geschichte des Altonaer Realgymnasiums in den ersten 25 Jahren seines Bestehens. Jahresber. 1896. — Dillmann, Das Realgymnasium und die Württemberg. Kammer der Abgeordneten. Stuttgart 1896. — Wernicke, Kultur und Schule. Osterwieck a. H. 1896. — Ders., Kultur und Schule, Aufsatz in diesem Handbuche. — Ziehen, Frankfurter Lehrplan, Aufsatz in diesem Handbuche, 1896. — Ohlert, Die deutsche höhere Schule. Hannover 1896. — Cauers Beurteilung dieses Buches in den Preuſsischen Jahrbüchern 1897. — Michalsky, Die deutsche höhere Schule in den Strömungen und Strebungen der Gegenwart. Jahresb. d. k. kath. Gymnasiums zu Sagan, 1897. — Wetekamp, Schulreformen und Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern. Progr. d. Realg. zum heiligen Geist in Breslau, 1897. — Schlee, Reformschule und Realschule, Altes u. Neues. Zeitschr. f. lateinl. höh. Schulen, 1897. — Reinhardt, Der gemeinsame lateinlose Unterbau. Vortrag in Zeitschrift für Schulreform in Bayern, 97. — Ramdohr, Über den gegenwärtigen Stand der Reformschulfrage. Vortrag 1897. — Hubatsch, Reformgymnasium. Vortrag 1897. — Rethwischs Jahresberichte 1897. — Viereck, Werden und Bestand der Reformschulen, Zeitschrift für Reform der höh. Schulen, 1897, Nr. 4 u. 1898, Nr. 1. — E. Lentz, Die bisherige Entwicklung der Reformschulen. Comeniusblätter für Volkserziehung 1897. — Baumann, Gymnasium und Realgymnasium. Leipzig 1898. — M. Walter, Über Schulreform und Reformschulen in Deutschland. Verhandlg. d. VIII. allg. d. Neuphilologentags. Hannover 1898. — W. Ricken, Ein Vorschlag für die künftige Einrichtung der höheren Schulen in Preuſsen. Hagen i. W. 1899. — Fahrenbruch, Auf dem Holzwege! Straſsburg i. E. 1899. — Zukunftsgymnasium und Oberlehrerstand. I. Das Zukunftsgymnasium. Von einem Schulmann. Wolfenbüttel 1899. — Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan. Leipzig u. Frankfurt 1900. — M. Walter, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg a. d. L. 1900. — Neubauer, Die Zukunft des Gymnasiums. Halle a. S. 1900. — W. Idel, Schulreform und Rektoratschulen. Jahresb. über die höhere Stadtschule in Wermelskirchen. 1900. — Viereck, Reform of secondary education in Germany in Educational Review. New York 1900. — Lenſsen, Die Reformschulfrage. Sieben Tafeln u. Erläuterungen. Halle 1900. — Cl. Nohl, Lesebuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten. I. Die Lehr-

en. 2. Aufl. Essen 1901. — Messer, eformbewegung auf dem Gebiete des schen Gymnasialwesens von 1882—1901. 1901. — Idel, Die neueste Schulreform ie Rektoratschulen. Leitsätze mit Angen. Wermelskirchen 1902. — Coym, hulreform in Hamburg. Hamburg 1902. am, Zur Gymnasialreform. Neue Jahr-. Leipzig 1902. — Herberich, Über den värtigen Stand der deutschen Reform- und des Berechtigungswesens. Mit- en des Vereins für Schulreform in Bayern. München 1901. — Paul Cauer, Der les Reformgymnasiums. Was verspricht und was droht er? Düsseldorf 1901 und twort von K. Reinhardt unter demselben 1 der »Monatsschrift für höhere Schulen« geg. von Köpke u. Matthias. Berlin 1902. Schiller, Aufsätze über die Schulreform. u. II. Wiesbaden 1901 u. 1902. — , Der Bestand der Reformschulen am 1902. »Monatsschrift fur höh. Schulen.« 1902. — Lexis, Die Reform des höheren esens in Preuſsen. Halle a. S. 1902. — e, Latein und Deutsch. Stolp 1902. — Der lateinische Anfangsunterricht im urter Lehrplan. Leipzig u. Frankfurt 1902. haelis, Welche Förderung kann der latei- Unterricht an Reformschulen durch das sische erfahren? Marburg a. d. L. 1902. rmann, Reformschulen nach Frankfurter ltonaer System. Ein Handbuch. I. Teil: asseler Novemberkonferenz von 1901. 1903. — Eickhoff, Berliner Schulreform. chweig 1903. — Ders., Die Schulreform lin. Pädag. Archiv. Braunschweig 1903. ow, Res, non verba! Bildungsideal und bedingungen der Oberrealschule im Ver- mit dem altklassischen Gymnasium. chweig u. Leipzig 1903. — Denker, Die tung des in Tertia begonnenen lateini- Unterrichts in den oberen Klassen des lgymnasiums zu Osnabrück. Erfahrungen ünsche. Jahresb. 1903. — Paul Cauer, in Sachen des Reformgymnasiums. 1903. — Konrad Meier, Über den Auf- s Sprachunterrichts an höheren Schulen. b. der Drei-Königschule zu Dresden-Neu- 1903. — Schweigel, Welche Beziehungen n am Reform-Realgymnasium zwischen Englischen und dem Lateinischen her- t werden? Jahresb. der Oberrealschule sbaden, 1904. — E. Lentz, Die Vorzüge emeinsamen Unterbaues aller höheren stalten. 3. Aufl. Berlin 1904. — W. , Zukunftspädagogik Utopien, Ideale, hkeiten. Ebenda 1904. — Friedr. Lange, Deutschtum. 4. Aufl. Ebenda 1904. — Müller, Das höhere Schulwesen Deutsch- am Anfang des 20. Jahrhunderts. Stutt- 904. — J. Ziehen, Der Frankfurter Lehr- nd die Art seiner Verbreitung. Leipzig kfurt 1905. — Friedr. Blum, Der gemein- Unterbau der höheren Schulen in seiner htlichen Entwicklung. Jahresb. d. Real- mit Realprogymnasium zu Mannheim, — Herforth, Zum lateinischen Anfangsunterricht in Reformschulen. Jahresb. des Realgymnasiums zu Gera, 1905. — Ewald Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin 1906. — W. Münch, Eltern, Lehrer und Schüler. Ebenda 1906. — J. Ziehen, Schulpolitik und Pädagogik. Leipzig 1906. — Kapff, Die Erziehungsschule. Stuttgart o. J. — Hueppe, Über Unterricht und Erziehung in »Zeitschrift für Sozialwissenschaft«. 1905. — Friedr. Schmitz, Zur Reformschulfrage. Jahresb. des Realprogymnasiums zu Langenberg, 1905. — O. Maaſs, Die pädagogischen Ideale des jungen Herder. Jahresb. der K. Herzog-Albrechts-Schule zu Rastenburg, 1906. — Karl Schmidt, Deutsche Erziehungspolitik. Leipzig 1906. — Knabe, Die Entwicklung der Realanstalt zu Marburg. Jahresb. der Oberrealschule, 1907. — E. Lentz, Pädagogisches Neuland. Berlin 1907. — K. Schmidt, Deutsche Erziehungspolitik. Leipzig 1907. — Michaelis, Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium. 2. Aufl. Leipzig 1907. — Aly, Gymnasium militans. Marburg 1907. — Voigt, Mathematik und Reformgymnasium. 1907. (Die letzten beiden sind heftige Gegenschriften.)

Marburg. K. Knabe.

Regelmäßigkeit

s. Ordnung

Regierung der Kinder

1. Begriff der Regierung. 2. Maſsregeln. 3. Verhältnis der Regierung zur Zucht. 4. Geschichtlicher Rückblick.

1. Begriff der Regierung. Die Lehre von der Regierung der Kinder ist ein Teil der Hodegetik. Sie umfaſst das System von Maſsregeln, durch welche die nicht aus dem Herzen der Kinder kommenden Äuſserungen und Handlungen so zurückgehalten und geleitet werden, daſs sie die Erziehungsarbeit in Unterricht und Zucht nicht stören. Alle die bloſsen Regungen einer ungezügelten Naturkraft, eines wilden Ungestüms, gilt es in Schranken zu halten, oft mit viel stärkeren Mitteln, als gewisse tiefgehende Willensäuſserungen des Zöglings, die an sich sehr wichtig, ein weit zarteres Anfassen verlangen. Die Maſsnahmen der Regierung gehen vor allem darauf hinaus, Ordnung herstellen und Ordnung erhalten zu wollen. Alle Ungezogenheiten, alle Störungen, alle Unordnungen sollen beseitigt werden, ja sollen, wenn möglich, gar nicht aufkommen und im Entstehen zurückgedrängt werden. Soll nicht der Wille des Kindes später

eine widergesellige Richtung annehmen, so mufs ihm schon frühzeitig und ständig der Druck fühlbar gemacht werden, den jeder einzelne innerhalb eines Gemeinwesens zu dulden hat. Die »Regierung« will also gar keinen Zweck im Gemüt des Kindes erreichen; sondern will nur äufsere Ordnung schaffen; sie will wie eine Macht empfunden sein, die sich auf weiter nichts einläfst als auf Durchsetzung ihrer Absicht.

2. Mafsregeln der Regierung. Hierzu stehen ihr mannigfache Mafsregeln zu Gebote. Man kann sie einteilen in vorbeugende und Unordnung beseitigende. Zu den ersteren gehört vor allem eine angemessene Beschäftigung der Kinder. (S. d. Art.) Sind sie gut beschäftigt, findet der richtige Wechsel zwischen Arbeit und Erholung statt, dann liegt ihnen der Gedanke an Störung fern. Auch eine angemessene Aufsicht wird manche Unordnung schon im Keim ersticken können. Zur Beseitigung aber der entstandenen Störung wird der Erzieher Verweis, Drohung und Strafe (s. d. Art.) anwenden.

Zu den besonderen Mafsnahmen der Regierung gehören noch folgende: 1. Ordnung beim Schulanfang und Schulschlufs: Eintritt des Lehrers in die Klasse; Herstellung alles für den Unterricht Notwendigen. 2. Ordnung während des Unterrichts; Zuspätkommen eines Schülers; Standort des Lehrers; Sitzen der Kinder; Austeilen der Hefte; Beschaffenheit der Lehrmittel usw. (Vergl. d. Art. Päd. Universitäts-Seminar.)

Zur Beseitigung von Unordnungen, zur Aufrechterhaltung der Ordnung ist als erstes Erfordernis nötig: Autorität von seiten des Erziehers und Liebe von seiten der Kinder. Wo beides vorhanden, da ist die Regierung leicht. Denn da stellt sich der pünktliche Gehorsam ein, der auf der Stelle und mit ganzer Willigkeit folgt, den die Erzieher nicht ohne Grund als ihren Triumph ansehen können (s. Art. Gehorsam). Die Regierung mufs auf diesen Gehorsam rechnen können, sonst sind alle ihre Mafsnahmen vergeblich. Vor allem im frühen Kindesalter, wo die Gewöhnung an Folgsamkeit einsetzen mufs (s. d. Art. Gewöhnung). Von da an mufs eine gleichmäfsige, konsequente Behandlung fortlaufen. Auf sie ist grofser Wert zu legen. Denn wenn das Gleichmafs der Regierung einmal durchbrochen wird, wenn der Erzieher sich die Zügel hat aus der Hand nehmen lassen, sei es auch nur auf kurze Zeit, dann ist es sehr schwer, sie wieder anzuziehen. Wo aber die Schranken gleichmäfsig fest, die Jugend nach Wunsch beschäftigt ist, werden die Versuche, die Ordnung zu durchbrechen, bald aufhören.

Mit den Jahren aber werden nach und nach die Schranken erweitert, die Regierung wird endlich zurücktreten müssen. Je verständiger der Zögling wird, um so mehr erscheint die Regierung entbehrlich. Dafür tritt die Zucht in den Vordergrund, bis auch sie sich zurückzieht. Dies geschieht, wenn der Zögling seine Erziehung selbst mit dem nötigen Ernst in die Hand genommen hat.

3. Verhältnis der Regierung zur Zucht. In Wirklichkeit laufen die Mafsregeln der Regierung und der Zucht vielfach ineinander über. Die Grenzen sind in der Praxis nicht so scharf zu ziehen, dafs man sagen kann, hier hört die Regierung auf und hier beginnt die Zucht. Und doch empfiehlt es sich, sie begrifflich zu trennen, damit der Erzieher sich genau der Tragweite und der Gründe bewufst bleibe, warum er in dem einen Fall so, im anderen wieder anders verfährt. Als Hauptunterschied zwischen beiden tritt die hervor: Die Regierung geht auf die Gegenwart; sie will Ordnung schaffen, damit Unterricht und Zucht gedeihen kann. Die Zucht schaut in die Zukunft; sie wendet sich an das Gemüt der Kinder. Erstere besteht aus vielen einzelnen, getrennten Akten, die an der Peripherie der Erziehung liegen, aber doch durchaus nötig sind, weil ihr Fehlen das Chaos hervorruft. Letztere bedeutet ein fortdauerndes, inneres Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, das um so mehr wirksam ist, je inniger es ist. Die Regierung geht von dem Gedanken aus: Äufsere Ordnung für alle! Auch in der Art des Gebrauchs tritt der Unterschied hervor: die Regierung will blofs als Macht empfunden sein; ihr Ton ist demnach kurz, trocken, kalt. Ganz anders der Accent der Zucht. Er ist nicht scharf, sondern mild und eindringlich, an-

langsam, weil die Zucht als bil-
mpfunden sein will, während die
ng nur bedacht ist auf schnelle
ung aller Unordnung und Aufrecht-
g der äufseren Ordnung.

Geschichtlicher Rückblick. Die
heidung von Regierung und Zucht
rst von Herbart in die Pädagogik
hrt worden. »Für Pädagogen, sagt
er Selbstanzeige der Allg. Pädagogik
g. gel. Anzeigen 1806, 56 St.)
die auffallendste aller gemachten
heidungen die sein zwischen Regie-
Zucht und Unterricht . . . . . das
eristische Merkmal des Unterrichts,
er Lehrer und Lehrling gemeinsam
as drittem beschäftigt sind, dahin-
Zucht und Regierung unmittelbar
gling treffen, ergibt sich von selbst.
uch die Regierung, welche blofs
g hält, ist wesentlich und auch in
sübung verschieden von der Zucht,
bildet. Da man die Regierung
icht zum Unterrichte rechnen kann,
fste sie sich also wohl früher un-
t in die eigentliche Erziehung ver-
haben. Und so mufste sie, die
g zu halten bestimmt ist, un-
llich in der Pädagogik das Prin-
er grofsen Unordnung abgeben.«
X, 143.) Ja Herbart spricht sogar
iner verderblichen Verwirrung der
durch die Regierung«. Dafs er
s bereits sehr frühzeitig auf die
iberstellung von Regierung und
gekommen ist, beweist ein Bericht
n v. Steiger aus dem Frühling 1798.
gierte, schreibt er, statt zu erziehen.
st nur ein zuweilen notwendiges
besser freilich als Anarchie; aber es
ht, tötet die Kraft, Erziehung lenkt
bt sie. Je mehr man regiert, desto
reiheit mufs man lassen.« Er kam
ser Unterscheidung durch folgende
gung: Bei einer verdeutlichten Be-
g des Zweckes der Erziehung —
dem Begriff der Moralität aus-
hen sein soll — stofse man darauf,
ei weitem nicht unser ganzes Be-
gegen Kinder durch Absichten für
llends durch Absichten für die Ver-
ihres geistigen Daseins motiviert
Man beschränke sie, damit sie
istig werden; man hüte sie, weil
man sie liebt; und diese Liebe gelte wahrscheinlich zunächst dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben, — und dann erst komme eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwicklung eines künftigen Vernunftwesens. Diese letztere Sorgfalt bestimme ohne allen Zweifel ein eigenes Geschäft für sich — ganz heterogen allem dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — für das Eine müsse der Wille des Kindes gebildet, für das Andere derselbe so lange gebogen werden, bis Bildung die Beugung vertrete. »Man wird sich besinnen, fährt Herbart fort, dafs, wenn Alles recht geht, die Regierung, welche anfangs das Übergewicht hat, viel früher schwinden mufs, als die Zucht: man wird es fühlen, dafs es der Zucht höchst nachteilig werden mufs, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt und nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Gröfseren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger gewordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen — endlich, während er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt und in seiner Verkehrtheit so lange verharrt, bis er ein Mifsverhältnis erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert.« (Werke X, 144.) Eingehend äufsert sich Herbart über diesen Gegenstand auch in seiner Abhandlung: »Über meinen Streit mit der Modephilosophie.« (Werke XII, 199 ff.) Nachdem er dort die Zweiteilung der Erziehungslehre nachgewiesen hat, fährt er fort: »Aber in der Ausführung alles bisher Betrachteten kann der Erzieher nicht umhin, noch in ein anderes Verhältnis mit dem Zögling zu geraten, als in das, was eigentlich aus dem Hauptproblem hervorgeht. Dies letztere bezieht sich auf das, was der Zögling einst werden soll, ein tugendhafter Mann oder ein tugendhaftes Weib; aber schon jetzt, da er noch Knabe oder Mädchen ist, gibt es eine Menge von Dingen in Hinsicht seiner zu besorgen, die da nötig sein würden, auch

wenn an keine Bildung zur Tugend gedacht würde. Diese Dinge müssen überall vorher abgemacht werden, ehe man bilden kann .... Alle diese Dinge nun fasse ich zusammen unter dem Namen Regierung der Kinder usw.« Eine ausführliche Darlegung derselben findet sich in seiner »Allgemeine Pädagogik«, eine kürzere in seinem »Umrifs pädagogischer Vorlesungen«.

Seine Anhänger haben zu dem neu eingeführten Begriff und damit zu der Neueinteilung der pädagogischen Methodologie verschieden Stellung genommen.*)

Theodor Waitz (Allgem. Pädagogik. Braunschweig 52), der übrigens die Begriffe Regierung und Zucht gerade umgekehrt gebraucht, auf den neueren Sprachgebrauch sich berufend, sagt (S. 153): »Eine absolut feste Grenze zwischen Regierung und Zucht gibt es nicht und darf es nicht einmal geben. Herbart zieht nicht allein eine vollkommen scharfe Grenze zwischen beiden, sondern behauptet sogar, dafs die eine von ihnen nur »Ordnung schaffen wolle«, dafs sie »keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen habe«. Da indessen schon die Art und Weise, anf welche die natürlichen Bedürfnisse von Anfang an befriedigt werden, in die Gemütsbildung eingreift, so liegt am Tage, dafs es eine pädagogische Tätigkeit gar nicht geben dürfe, die keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hätte. Druck als solcher, dessen Zweck noch dazu nur in der Gegenwart läge (Umrifs pädagogischer Vorlesungen § 42), ist pädagogisch gar nicht zu rechtfertigen. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1861) läfst die Regierung fallen. Die Methodologie spaltet sich nach ihm in zwei Teile: in die Lehre von der Führung oder Hodegetik und in die Lehre vom Unterricht oder Didaktik. (§ 24.) Die Regierung mufs sich also bei ihm in die Führung versteckt haben. Er behandelt hier das, was mit der eigentlichen Gemüts- oder Charakterbildung nicht unmittelbar zusammenhängt — und der kindlichen Handlungen, die unter diesen Begriff fallen, sei Legion — unter dem wohlbekannten Namen der Polizei,*) den von Herbart vorgeschlagenen Namen zurückweisend, weil er im Sprachgebrauch nun einmal nicht heimisch geworden sei. Das Wort Disziplin aber, mit welchem Herbart an einer Stelle (Werke XI, 425) die Regierung decke, vereinige eine Menge ganz verschiedener Mafsregeln, bezeichne eigentlich die Verbindung von Polizei und Führung (s. S. 101. Vergl. Stoys Vortrag über Haus- und Schulpolizei. Berlin 56). T. Ziller folgt streng der Herbartischen Einteilung. In seiner Einleitung in die allgemeine Pädagogik (Leipzig 56) heifst es (S. 107): »Die höchsten Grundbegriffe der allgemeinen Pädagogik, die zugleich ihre Hauptteile bezeichnen, sind Regierung oder Disziplin, Unterricht, Zucht oder Charakterbildung. In der »Regierung der Kinder« (Leipzig 57) weist er (S. 17) die Vermengung von Disziplin und Regierung durchaus zurück. — Wie Ziller hält sich auch Strümpell (die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, Braunschweig 43) an die Einteilung Herbarts, ebenso Nahlowsky, der in der Zeitschrift für exakte Philosophie (VII, S. 391—97) die zerstreuten Bemerkungen Herbarts über das Verhältnis zwischen Regierung und Zucht gesammelt und gruppiert hat.

Auch die neuen Lehrbücher, die von Herbartischem Boden aus verfafst worden sind, halten an der von Herbart eingeführten Einteilung und Begriffsbestimmung fest. So z. B. Helm, Handbuch der Pädagogik. Erlangen und Leipzig 1894. Fr. Schultze, Deutsche Erziehung. V. Kapitel. Leipzig, Günther, 1893. W. Rein, Pädagogik im Grundrifs. 4. Aufl. Leipzig-Göschen. W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Hier wird die Herbartische Dreiteilung in folgender Weise verwertet:

Mittel der Erziehung

1. Unterricht (Didaktik). 2. Führung (Hodegetik).

a) Regierung. b) Zucht.

*) Aufserhalb der Herbartischen Richtung hat die Begriffsbestimmung mancherlei Angriffe erfahren. So wendet sich namentlich Palmer gegen die Dreiteilung Herbarts. S. ev. Päd. S. 189. 4. Aufl. Dagegen tritt Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik § 579 Herbart bei.

*) Schon in der alten Gymnasialpädagogik wurde Disziplin und Schulpolizei unterschieden. S. Arnoldt, Fr. Aug. Wolf, Braunschweig 6[illegible] und 62. II. Bd. S. 70.

Literatur: S. Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 3. Aufl. Wien. — Rein, Pädagogik in systemat. Darstellung. 2 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1906. — Fr. W. Förster, Jugendlehre; Schule und Charakter. 1907.

Jena. W. Rein.

Reichsgedanke und Schulwesen

Nach der Reichsverfassung ist das Schulwesen Sache der Einzelstaaten. Nur in der Reichsschulkommission (s. diesen Artikel) ist mit Rücksicht auf § 90 der Deutschen Wehrordnung eine für alle Bundesstaaten gemeinsame Behörde gegeben, die insofern auch in das innere Leben der Schule eingreift, als nur leistungsfähigen Lehranstalten das Recht zur Ausstellung gültiger Zeugnisse für den einjährig-freiwilligen Dienst zuerkannt werden kann. Abgesehen von dieser einen Behörde greift das Reich als solches noch insofern in das Schulleben ein, als gewisse Berechtigungen der höheren Schulen von der Entscheidung der Reichsbehörden abhängig sind und über die Zuerkennung dieser Berechtigungen daher bei diesen Behörden auf Grund eines Urteils über die Qualifikation der verschiedenen Schularten entschieden werden muſs; es handelt sich dabei vor allem um die Berechtigung zum Studium der Medizin, der Tierarzneikunde, zur höheren Laufbahn im Post- und Telegraphendienst, im Schiffs- und Marinebaufach und in Armee und Marine. Auch neuerdings wieder (vergl. u. a. Qu. Steinbart, Die Durchführung der preuſsischen Schulreform in ganz Deutschland, Duisburg 1904) hat dieser Befugniskreis der Reichsbehörden zu willkommenen Erörterungen über den Reichsgedanken und das Schulwesen dringenden Anlaſs gegeben.

Daſs die Regierungen der verschiedenen Bundesstaaten streng daran festhalten, die verfassungsmäſsige Selbständigkeit ihrer Schulverwaltung zu sichern, ist durchans berechtigt und für die Sache der Schule auch kein Schaden; nichts würde nachteiliger sein als schablonenmäſsige Gleichmacherei auf einem Gebiet, wo nur ein reges Sonderleben die Gewähr für steten Fortschritt bietet. Als für Preuſsen der Novembererlaſs des Jahres 1900 die Gleichberechtigung der 3 höheren Schularten aussprach, wurde von Schulmännern der andern Bundesstaaten gelegentlich die Besorgnis ausgesprochen, das Vorgehen Preuſsens würde einen gefährlichen Druck auf die Haltung der anderen Staaten ausüben und die Nachahmung der preuſsischen Maſsregel würde irgendwie erzwungen werden. Selbstverständlich kann von einem solchen Zwange nicht die Rede sein, und tatsächlich haben die anderen Staaten sich auch völlig freie Hand in der Entscheidung der Gleichberechtigungsfrage bewahrt.

Einen ganz anderen Charakter hat es natürlich, wenn an die Verhältnisse eines der gröſseren Bundesstaaten die eines oder mehrerer der kleineren Staaten in der Form freien Anschlusses angeglichen werden. Dieser Prozeſs hat sich naturgemäſs und nur zum Vorteil aller Beteiligten schon von etwa 1830 ab auf mehr als einem Gebiet der Schulverwaltung vollzogen, und es stellt z. B. die immer mehr sich ausdehnende gegenseitige Anerkennung der Reifeprüfungs- sowie der Lehramtsprüfungszeugnisse eine Stärkung der deutschen Einheit dar, die nach den verschiedensten Seiten hin in das staatsbürgerliche Leben wohltätig erleichternd eingreift und auch ideell von unbestreitbar hoher Bedeutung ist. Dazu kommen als Träger des Einheitsgedankens im deutschen Schulwesen zahlreiche Vereine der verschiedensten Richtungen, deren Arbeit auch von diesem Standpunkte aus mit der gröſsten Freude begrüſst werden muſs; auch nötigt die Rücksicht auf die deutschen Auslandschulen (vergl. u. a. H. Amshein, Die deutsche Schule im Auslande, Leipzig 1905) das Reich, eine Instanz zu schaffen, die die sehr der Pflege bedürftigen Interessen dieser Anstalten in geeigneter Weise vertreten kann; ein erster Schritt auf dem Wege zu einer planmäſsigen Pflege der Auslandschulen war der, daſs im Jahre 1905 ein Schulmann in das Reichsamt des Äuſseren berufen wurde; es ist anzunehmen, daſs dieser ersten Maſsregel andere folgen werden, über deren Zweckmäſsigkeit es weiterer Worte kaum bedarf.

Von groſser Wichtigkeit ist nun die Frage, ob man auch sonst noch weitergehen und auch für das heimische Schulwesen Deutschlands eine Reichsbehörde schaffen soll, die der freien Verständigung der deutschen Bundesstaaten als Organ und der

Pflege gesamtdeutscher Schulinteressen als Vertreterin dienen kann. Um das Wesentliche aus den bisherigen Erörterungen über diese Frage kurz zusammenzufassen, so erscheint eine Erweiterung der Reichsarbeit am deutschen Schulwesen nach 2 Richtungen hin möglich und in hohem Grade wünschenswert. Erstens sollte man dem Vorgehen verschiedener Staaten des Auslandes folgen und ein Schulmuseum grofsen Stils als Sammelstelle für Lehrmittelwesen, Dokumente zur Geschichte der Pädagogik und dergleichen sowie als Stätte wissenschaftlich-pädagogischer Forschung von Reichswegen gründen; es wäre mit Sicherheit zu erwarten, dafs ein solches Museum, zumal bei einigermafsen centraler Lage, die gegenseitige Verständigung über Fragen der Schulorganisation zwischen den Bundesstaaten mit der Zeit sehr wesentlich fördern und dem deutschen Unterrichtswesen in jeder Hinsicht nützlich sein würde. Zweitens aber sollten im Anschlufs an diejenigen Fragen des Schulwesens, bei denen gemeinsame Interessen aller oder mehrerer Bundesstaaten in Betracht kommen — wir haben deren einige oben kennen gelernt — in regelmäfsiger Wiederkehr Konferenzen von Vertretern der einzelstaatlichen Schulverwaltungen stattfinden, damit in allen solchen Fragen die gegenseitige Fühlung gesichert bleibt und ein fruchtbringender Austausch von Anregungen zwischen Nord und Süd, Ost und West dauernd ermöglicht wird. Bei dem engen Zusammenhange, der heutzutage das Unterrichtswesen mit allgemein sozialpolitischen und sozialpädagogischen Fragen verbindet, würde eine Einrichtung, wie die hier vorgeschlagenen ständigen Konferenzen, wohl am zweckmäfsigsten angegliedert an ein Reichsamt für Volksbildung und Volkswohlfahrt, dessen Notwendigkeit man schwerlich in Frage stellen kann und dessen grofse politische Bedeutung vor allem darauf beruhen würde, dafs in ihm eine neue grofse kulturpolitische Aufgabe die Vertreter der verschiedenen deutschen Bundesstaaten zu gemeinsamer Arbeit und gemeinsamem Streben vereinigt. Mit Hilfe einer solchen Centralstelle würde das »Unterrichtswesen im Deutschen Reiche«, wie es z. B. W. Lexis für die Weltausstellung von St. Louis im Jahre 1904 in einem umfassenden Sammelwerk hat darstellen lassen (Berlin 1904, 4 Bde.), zwar nicht zu einem »Unterrichtswesen des Deutschen Reiches« im Sinne centralisierter Verwaltung und höchst nachteiliger Nivellierung werden, aber es würden allmählich zahlreiche störende Schranken fallen, die zur Zeit noch auf dem Gebiet des Bildungswesens und der mit ihm zusammenhängenden Teile der Sozialpolitik der freien Entfaltung der Kräfte in Frage stehen. In dem Weiterausbau der deutschen Einheit bildet die Beseitigung dieser Schranken eines der wichtigsten Ziele, das mit ruhiger Klärung aller einschlägigen Fragen angestrebt werden mufs.

Literatur: J. Ziehen, Über den Gedanken eines deutschen Reichsschulmuseums. Frankfurt a. M. 1903. — Ders., Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen (Vorträge und Aufsätze der Comeniusgesellschaft XI, 1. Berlin 1903). — Vergl. auch W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. I, S. 543 f. und Konrad Rethwisch in der Einleitung zu mehreren Jahrgängen seiner Jahresberichte für das höhere Schulwesen, sowie das Vorwort zu dem Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Leipzig 1905.

Frankfurt a. M. Julius Ziehen.

Reichsschulkommission

Nach Gründung des Norddeutschen Bundes machten die Heereseinrichtungen und die Bestimmungen über das gemeinsame Indigenat eine Verständigung der Bundesregierungen auch über Schulangelegenheiten nötig. Es mufste festgestellt werden, welche Schulen die Berechtigung haben sollten, für den einjährigen Militärdienst und den Eintritt in die Staatsämter, welche dem Bunde unterstanden, vollgültige Zeugnisse auszustellen. Zu dem Zwecke lud die preufsische Regierung die Bundesstaaten zu einer Konferenz fachmännischer Vertreter ein, die im Februar 1868 in Berlin zusammentrat. Hier einigte man sich leicht über die allgemeinen Grundsätze, indem man die Selbständigkeit der Staaten in Unterrichtssachen möglichst wenig zu beschränken suchte. Nach den Vorschlägen der Bundesregierungen wurde ein Verzeichnis der Schulen veröffentlicht, welche zur Ausstellung von Qualifikationszeugnissen für den einjährigen Militärdienst und für den Post- und Telegraphendienst berechtigt sein sollten. Über eine gemeinsame Anerkennung der Maturitätszeugnisse

man sich jedoch damals noch nicht . Zugleich wurde eine ständige kommission eingerichtet; diese sollte ewisse Kontrolle darüber ausüben, mit einer Berechtigung ausgestatteten 1 der verschiedenen Bundesstaaten den Voraussetzungen entsprächen. sollte der Bundeskanzler bei Ge- ıg der Berechtigung an andere n und bei ähnlichen Fragen, z. B. ie Prüfungsinstruktion für einjährige lige, sich des technischen Rates dieser ission bedienen. Sie bestand aus Aitgliedern, von denen eines die sche, eines die kgl. sächsische Re- ; ständig zu ernennen hatte, die ung des dritten Mitgliedes sollte den übrigen Regierungen alle drei wechseln.

ch der Errichtung des deutschen s galt es die gleichen Vereinbarungen mit den süddeutschen Staaten zu Deshalb wurde die Bundesschul- ission zur Reichsschulkommission er- , die Befugnisse blieben dieselben, ständige Mitglieder für das König- Württemberg und etwas später für önigreich Bayern traten hinzu, und rnennung des einen nicht ständigen des wurde der Reihe nach auf je e Baden, Hessen, Elsaſs-Lothringen ecklenburg-Schwerin, die des hinzu- len anderen auf die gleiche Zeitdauer erfassungsmäſsigen Reihenfolge nach brigen Einzelstaaten zugewiesen. So die Kommission jetzt aus 4 ständigen unter den übrigen Staaten wechseln- itgliedern. Sie versammelt sich regel- mindestens zweimal jährlich zu oder an einem andern Orte. Vor- ler ist der Präsident des Kaiserlichen samts für das Heimatwesen, die geschäfte besorgt ein Beamter des amts des Inneren.

Zusammenhang mit der Errichtung ichsschulkommission fand eine zweite renz von Schulbeamten im Herbst in Dresden statt. Durch ihre Ver- ıngen kam die Vereinbarung zu stande, welcher die Maturitätszeugnisse der nnten Gymnasien zu den Universitäts- 1 und für alle öffentliche Verhältnisse z Deutschland gleiche Geltung haben.

ıdenburg. O. Heine. † (J. Ziehen).

Reichsschulmuseum

Will das Deutsche Reich in zielbewuſster Weiterarbeit an seinem inneren Ausbau der auf die Dauer gewiſs nicht abweisbaren Forderung genügen, auch für das Gebiet der Volksbildung ein Organ der planmäſsigen Verständigung zwischen den verschiedenen Bundesstaaten zu schaffen, so bildet einen der förderndsten Wege zu diesem Ziel die Schaffung eines das Schul- und Bildungswesen im weitesten Sinne umfassenden Museums, das die bestehenden Einrichtungen in vergleichender Übersicht vorführt und damit eine Stätte nicht nur allseitiger Belehrung über das bereits Erreichte, sondern auch der Anregung zur Verbesserung und Ergänzung des Vorhandenen bildet. Ohne die vorhandenen lokalen Schulmuseen überflüssig zu machen, würde eine solche Zentralanstalt, gestützt auf die Autorität und auf die Mittel des Reiches, jedenfalls einer gesunden, von aller Schablone freien Einheitlichkeit im deutschen Unterrichtswesen sehr förderlich sein. Die Möglichkeit der Gründung einer Reichsanstalt in dem soeben dargelegten Sinn ist durch die Tatsache bezeichnet, daſs das Reich schon jetzt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte einen ziemlich ansehnlichen Jahresbeitrag gewährt. Die Behörde, an die die Verwaltung des Reichsschulmuseums etwa angelehnt werden könnte, würde am ehesten eine mit erweiterten Aufgaben ausgestattete Schulkommission sein.

Deutschland würde durch Begründung eines Reichsschulmuseums einem entschiedenen Mangel in der Organisation seines Schulwesens abhelfen. Wir sind in Bezug auf Schulmuseen gröſseren Stils hinter vielen Ländern des Auslands im Rückstand geblieben, und bedauerlicherweise ist selbst das Material, das i. J. 1904 für die Weltausstellung in St. Louis zusammengestellt worden war, nicht dauernd zusammengehalten worden.

Die Unterhaltungskosten eines Reichsschulmuseums würden verhältnismäſsig gering sein, da erfahrungsgemäſs ein groſser Teil der Bestände öffentlicher Schulmuseen durch Geschenke und Leihgaben der Lehrmittelfabriken und -verleger gebildet wird. Als geeignetster Ort für ein Reichsschul-

museum würde wohl neben Berlin eine Stadt mit zentraler Lage wie Frankfurt a. M. in Betracht kommen. Die Publikationen des Museums würden neben bibliographischen und ähnlichen Berichten auch die offiziellen Bekanntmachungen der verschiedenen deutschen Schulverwaltungen in der dringend erwünschten einheitlichen Zusammenstellung zu bringen haben. Ein wirklicher Überblick über die Schulverhältnisse der Einzelstaaten, wie er sich dadurch schaffen liefse, würde allein schon einen sehr grofsen Gewinn bedeuten.

Literatur: J. Ziehen, Über den Gedanken der Gründung eines Reichschulmuseums. Leipzig u. Frankfurt a. M. 1903. — Ders., Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Berlin 1903. (Vorträge und Aufsätze der Comeniusgesellschaft XI, 1.) — Wertvolles Material über das In- und Ausland bringen Max Hübners »Veröffentlichungen des städtischen Schulmuseums zu Breslau«. S. auch den Artikel »Schulmuseum« in diesem Handbuch.

Frankfurt a. M. Julius Ziehen.

Reihenformen und ihre Bedeutung

1. Entstehung und Wesen der Reihe. 2. Ablauf der Reihen. 3. Formen der Reihen. 4. Bedeutung der Reihenformen für das Seelenleben. 5. Pädagogische Folgerungen.

1. Entstehung und Wesen der Reihe. Die Erfahrung zeigt uns, dafs, wenn wir von einem wahrgenommenen Objekte oder von einem Erlebnisse die einzelnen Vorstellungen ins Bewufstsein bringen wollen, unsere Seele nicht alle gleichzeitig klar zu erfassen vermag, sondern dafs die einzelnen Vorstellungen nur nacheinander im Bewufstsein erscheinen. Die Aufeinanderfolge der Vorstellungen beruht auf dem Gesetze von der Enge des Bewufstseins, welches auch die Ursache ist, dafs unsere Vorstellungen eine reihenmäfsige Anordnung annehmen.

Unzählige Reihen bilden sich schon in uns durch die Wahrnehmungstätigkeit. Wir zählen die Berge unserer Umgebung in der Reihenfolge auf, in der wir sie sehen, können die Orte, die wir auf einer Reise berührt haben, der Reihe nach angeben und vermögen eine Geschichte, die wir gelesen haben, wiederzuerzählen. Die aufeinanderfolgenden Eindrücke haben sich eben von selbst in die Reihenform gestellt. Solche Reihen heifsen Wahrnehmungsreihen oder naturwüchsige Reihen; sie treten von aufsen her an uns heran und werden unabsichtlich gewonnen.

Anders aber ist es, wenn ein Schüler aufgefordert wird, Schmetterlingsblütler zu nennen oder die symbolischen Schriften der Kirche nach der Zeit ihrer Entstehung anzugeben; dann mufs er im ersten Falle von den ihm bekannten Pflanzen diejenigen auswählen, welche die angegebene Blütenform zeigen und demnach in die Reihe gehören. Während er aber hier diese Pflanzen nennen kann, wie sie ihm einfallen, mufs er bei der anderen Forderung die einzelnen Reihenglieder nach dem angegebenen Prinzip der Zeitfolge anordnen. In beiden Fällen findet wirkliche Reihenbildung statt: eine absichtliche Aufnahme von Vorstellungen, die einen gemeinsamen Charakter haben, und ein absichtliches Ordnen, so dafs jedes Glied eine feste Stelle zwischen zwei anderen Gliedern hat je nach dem bestimmten Verhältnisse, in welchem es zum nachfolgenden steht. So kommt in der Farbenreihe stets Orange zwischen Rot und Gelb, in der Tonreihe der Ton f stets zwischen e und g, in der Zahlenreihe die Zahl 5 stets zwischen 4 und 6. Die Reihe ist demnach eine nach einem bestimmten Gesetze fortschreitende Aufeinanderfolge gleichartiger Vorstellungen, wobei jede Vorstellung eine feste Stelle zwischen zwei anderen hat.

In der Reihe associieren sich gleichartige Vorstellungen. Eine Vereinigung derselben ist aber wegen des Gegensatzes, der zwischen ihnen besteht, nur dadurch möglich, dafs die ungleichen Elemente verdunkelt werden. Sobald demnach gleichartige Vorstellungen im Bewufstsein zusammentreffen und sich gleichsam hier berühren, erleiden sie eine Verminderung ihres Stärkegrades, indem das Ungleiche verdunkelt wird. Der Stärkegrad des Vorstellens, der nach eingetretener Hemmung übrigbleibt, wird der Klarheitsrest genannt. Die ungehemmt bleibenden Reste der aufeinander folgenden Vorstellungen verknüpfen sich mit einander, sie verschmelzen. Nehmen wir die Reihe der sächsischen Kaiser, so treten die fünf Vorstellungen, die wir a b c d e nennen wollen, nacheinander ins Bewufstsein. Steht nun a im

Bewuſstsein, so erleidet es durch das Eintreten von b eine Hemmung, die ihre Stärke auf a^1 herabdrückt. Es verschmilzt also b mit dem Vorstellungsreste $a^1 = a^1 b$. In dem Augenblicke, da c ins Bewuſstsein tritt, erfährt b dieselbe Hemmung und verbindet sich nur in dem verminderten Klarheitsgrade b^1 mit c, während a^1 noch mehr verdunkelt wird und nur mit dem geringeren Reste a^2 mit c verschmilzt. Die noch folgenden Reihenglieder d und e verknüpfen sich nach Maſsgabe der bei der Hemmung im Bewuſstsein zurückgebliebenen Klarheitsreste der vorangehenden Glieder mit diesen, so daſs die nun abgeschlossene Reihe sich schematisch so darstellen läſst:

1. Glied: a
2. „ : $a^1 b$
3. „ : $a^2 b^1 c$
4. „ : $a^3 b^2 c^1 d$
5. „ : $a^4 b^3 c^2 d^1 e$

Die einzelnen Glieder der Reihe sind demnach durch die regelmäſsige Abstufung der Reste innig zusammengekettet, so daſs alles untereinander zusammenhängt und auch das Endglied noch an das Anfangsglied angeschlossen ist. Die Festigkeit der Reihe ruht namentlich auf der Stärke des ersten Gliedes; je klarer dasselbe ist, desto gröſser und daher verbindungskräftiger werden die Reste, so daſs alle Glieder wie in festgehefteter Form in der Seele liegen und jederzeit in derselben Ordnung wieder in die Region des Bewuſstseins eintreten können.

2. Ablauf der Reihen. Gewöhnlich laufen die Reihen in derselben Richtung ab, wie sie vom Geiste gebildet wurden. Gelernte Gedichte, Fürstenreihen, Zahlenreihen, Einteilungen, Melodien usw. reproduzieren wir vom Anfangs- zum Endgliede. Diese Art der Reproduktion, die Evolution, geht nur leicht von statten, wenn das die Reihe eröffnende Glied von beträchtlicher Stärke ist. Daſs nun die einzelnen Reihenglieder in der bestimmten Ordnung wieder im Bewuſstsein erscheinen, geht aus der Bildung der Reihe hervor. Das Anfangsglied a ist mit allen Gliedern verknüpft und wird demnach alle heben. Am innigsten aber ist es mit b verschmolzen, weniger mit c, noch weniger mit d, am wenigsten mit e. Es wird demnach kräftiger sein b zu heben als c usw. Daraus folgt, daſs b schneller steigt als c, dieses schneller als d und dieses eher als e. Die Glieder treten demnach nacheinander ins Bewuſstsein. Da nun aber mit jedem folgenden Gliede die Klarheitsreste wachsen, entfaltet sich die Reihe nach dem Endgliede hin mit steigender Klarheit. Die günstigste Bedingung für die Sicherheit und Schnelligkeit, mit der die Reihe abläuft, liegt demnach in der Kürze der Reihen. Kurze Reihen reproduzieren sich schneller, da das Anfangsglied bei ihnen mit allen Gliedern bis zum Endgliede verknüpft ist, so daſs die ganze Kette überschaut werden kann. Dagegen ist bei zu langgestreckten Reihen, da die Reste immer kleiner werden, die Bindung der Glieder eine losere, und da bei zu vielen Gliedern das Anfangsglied bis zur Bewuſstlosigkeit verdunkelt ist und infolgedessen die letzten Glieder nicht mehr beherrscht, ist die Grenze der Übersichtlichkeit überschritten.

Schwieriger verläuft die Involution, der Ablauf der Reihe vom Endgliede zum Anfangsgliede. Nun ist zwar das Endglied, wie unser Schema gezeigt hat, mit allen vorhergehenden Gliedern verschmolzen und reproduziert deshalb sofort alle durch einen einzigen Akt. Da aber die Vorstellungen e — a auf abgestuften Klarheitsgraden stehen, kann e auch diese Vorstellungen nur zu diesen abgestuften Klarheitsgraden heben. Bei der Involution läuft daher die Reihe in abgestufter Klarheit ab. Da wir demnach, wenn wir die Reihe rückwärts reproduzieren, auf immer dunklere Vorstellungen stoſsen, entsteht ein dunkler Gesamteindruck, die Glieder ballen sich gleichsam zu einem Knäuel, so daſs wir nie recht klar wissen, ob wir jeder Vorstellung den ihr gehörigen Platz anweisen. Diesen Eindruck haben wir, wenn wir z. B. die biblischen Bücher, Präpositionsverschen usw. von hinten reproduzieren. Auch erklärt sich damit die Erscheinung, daſs die Schüler leichter aus einer fremden Sprache in die Muttersprache übersetzen können, als umgekehrt. Ermöglicht wird die Involution nur durch fleiſsige Übung. Bei öfterer Wiederholung der Reihen läuft das Bewuſstsein der Reproduktion voraus, so daſs die folgenden Glieder schon anfangen mitzuschwingen und allmählich die Glieder mehr oder weniger nach beiden Richtungen hin

verknüpft werden, so dafs sie, ähnlich wie bei den Raumreihen, fast nebeneinander zu liegen scheinen.

Der Ablauf der Reihen kann aber auch von einem Mittelgliede aus erfolgen, wenn z. B. das Kind das Einmaleins mit 8 hersagen und mit 3 . 8 beginnen soll. Dann heben sich sogleich die beiden ersten Glieder 1 . 8 = 8 und 2 . 8 = 16, worauf dann die folgenden Glieder in zunehmender Klarheit ablaufen. Das 3. Glied wirkt demnach bezüglich der vorhergehenden Glieder als Endglied, bezüglich der nachfolgenden als Anfangsglied.

Bei kreuzenden Reihen, die ein gemeinsames Glied haben, kann die Reproduktion leicht aus der einen in die andere Reihe einbiegen. So kommen die Kinder oft aus dem 3. Gebote ins 4. Gebot oder aus einem Bibelspruche in den andern. Auch »raten« sie bisweilen beim Lesen, wenn sie auf ein Wort stofsen, dafs sie nicht lesen können, und das zuletzt gelesene Wort einer ihnen geläufigen Reihe angehört. Die Reproduktion wird dann nicht vom Verstande und Willen beeinflufst, wie oft auch Erwachsene bei zwangloser Unterhaltung in ein den Ausgangspunkten des Gesprächs ganz disparates Vorstellungsgebiet gelenkt werden (S. Art.: »Association und Reproduktion der Vorstellungen« I.)

3. **Formen der Reihen.** Infolge fortschreitender Bildung und Erfahrung bilden sich in unserer Seele nach allen Richtungen hin Reihen, die nicht nur eine mannigfache Gestaltung annehmen, sondern auch untereinander sich vielfach verflechten und verbinden.

Hauptreihen lösen sich in Nebenreihen auf. Die »Bürgschaft« von Schiller ergibt die dreigliedrige Hauptreihe: 1. Die Begebenheiten vor der Handlung, 2. Die Besiegung der Hindernisse, 3. der glückliche Ausgang. Die einzelnen Glieder dieser Reihe sind nun so inhaltsreich, dafs sie sich zu neuen Reihen entfalten. Diese sich bildenden Reihen zweiter Ordnung wollen nun die Zwischenräume zwischen den Gliedern der Hauptreihe ausfüllen. Es entsteht hier zwischen dem 1. und 2. Gliede der Hauptreihe die Reihe zweiter Ordnung, die als Glieder a = der Mordversuch des Möros, b = seine Bitte, c = die Gewährung der Bitte, d = die Aufforderung an den Freund und e = die Verheiratung der Schwester enthält. Das zweite Glied der Hauptreihe löst sich auf in die Reihe: der angeschwollene Strom (a), die Räuber (b), die Schwäche der eigenen Natur (c), die Nachricht von der Kreuzigung des Freundes (d) und die hemmende Menschenmenge (e). Jedes dieser Glieder läfst sich wieder in eine Reihe dritter Ordnung entfalten; so schliefst die Vorstellung des angeschwollenen Stromes (a) in sich: die Wirkung des Regens (α), die trostlose Lage des Möros (β), das Gebet zum Zeus (γ) und das Durchschwimmen des Stromes (δ). Jedes dieser Glieder umfafst eine Strophe; diese läfst sich in Wortreihen und eine solche wieder in Buchstabenreihen auseinanderlegen. Die Erscheinungsform der in Reihen aufgelösten Reihe zeigt uns, dafs wir in unserem Bewufstsein nicht sowohl einzelne Reihen, sondern vielmehr Bündel von Reihen haben. Sie macht uns ferner klar, wie die einzelne Vorstellung in innige Beziehung zum Ganzen gesetzt und wie ein gröfseres Vorstellungsganzes nur dann beherrscht wird, wenn die einzelnen Vorstellungen zu einem geordneten System von Reihen miteinander verflochten werden.

Manche Reihen laufen parallel nebeneinander her. Wenn wir singen, gehen die Wortreihe des Textes, die Tonreihe der Melodie, die rhythmische Reihe des Taktes und die Bewegungsreihe der Sprachorgane parallel miteinander durchs Bewufstsein. Beim lauten Lesen laufen die Reihe der Buchstaben, die Reihe der Laute, die der Bewegungen der Sprachorgane und der Gedankenreihe gleichzeitig ab. Die Verknüpfung der parallelen Reihen ist dann oft so stark, dafs bei manchen Kindern beim stillen Lesen oder Rezitieren unwillkürlich die Muskelbewegungen ausgelöst werden. Gleichzeitig ablaufende Reihen unterstützen sich vielfach. Wir verstehen einen Prediger besser, wenn wir ihn nicht blofs hören, sondern auch sehen; die Reihe der Gesten fördert dann die Gedankenreihe.

Reihen können sich auch so miteinander verknüpfen, dafs an das letzte Glied einer Reihe das erste Glied einer nachfolgenden Reihe sich anschliefst. Dies findet statt bei Reihen von Regenten aus verschiedenen Häusern, bei den Strophen eines Gedichts

Eine solche Verbindung ergibt die
:nkette.
!ei sich kreuzenden Reihen entfalten
von dem gemeinsamen Gliede aus
Reihen. Ist das Anfangsglied gemein-
so entstehen divergierende Reihen.
lassen sich mit Luther Reihen von
logen, von Kirchenliederdichtern, von
gogen und von Förderern der deutschen
atur bilden, je nachdem man die
hichte des Protestantismus oder des
ienliedes oder der Pädagogik oder auch
Literatur behandelt. Konvergierende
en bilden sich aus den Reihen, die
gemeinsames Endglied haben. Wenn
ein Ziel zu erreichen suchen, so ent-
:n wir einen Plan, d. h. wir ordnen
zur Erreichung des Zieles führenden
l in Reihen, die alle in die Zielvor-
ng einmünden. Reihengruppen ergeben
wenn sich an gewisse Glieder einer
otreihe Seitenreihen anschliefsen. Reihen
angeschlossenen Seitenreihen kommen
:ntlich in der geschichtlichen Darstellung
So wird in der sächsischen Geschichte
Heinrich dem Erlauchten die Geschichte
ingens, bei August dem Starken die
hichte Polens eingeschaltet, während
ler Reihe, die die deutsche Geschichte
fst, am Ende einer Periode eine den
ochenen Zeitraum begrenzende Reihe
schlossen wird, die einen Überblick
die Geschichte des engeren Heimat-
s gewährt.

. **Bedeutung der Reihenform für das
:nleben.** Die Verknüpfung der Vor-
ngen in Reihenform ist für die Ent-
ung des Seelenlebens von der höchsten
itigkeit. Der Wert der Reihe für das
ektuelle Leben besteht vor allem darin,
durch sie die Vorstellungen aus ihrer
inzelung herausgehoben und zwischen
i Zusammenhänge begründet werden.
irch wird Ordnung in die Seele ge-
it und aller Zersplitterung und Zer-
nheit des geistigen Besitzes gewehrt.
n nun aber die Einzelvorstellungen zu
zusammenhängenden Schnur verknüpft
en, können sie ihre Existenz behaupten,
ie gleichsam ein Schutz- und Trutz-
nis untereinander geschlossen haben
durch die gegenseitige Angliederung
stärkere Widerstandskraft gegen die
mung gewinnen. Dieser innige Verband steigert auch die Reproduktionskraft, da bei dem Hervortreten eines Gliedes ins Bewufstsein sofort das mit ihm nächstverbundene Glied gehoben wird; ein Glied empfängt von dem andern Hilfe. Da nun aber in der Reihenfolge jeder Vorstellung ein bestimmter Platz angewiesen ist, so ist das Gehen und Kommen jeder einzelnen genau bestimmt, alle defilieren in saubrster Ordnung, in Reih und Glied, und so bekommen wir den Strom der Reproduktion in die Hand. Zugleich nehmen in der Reihenform die einzelnen Vorstellungen an Klarheit zu; die in den aneinander gereihten Vorstellungen wirksamen Gegensätze treten hell hervor und das Einzelne wird in der Reihe und durch die Reihe in das richtige Verhältnis zum Ganzen gesetzt und in seiner Eigenart schärfer erkannt. Deshalb bewegt sich auch alles Denken, Urteilen und Schliefsen meist in der Reihenform. Bei den naturwüchsigen Reihen erfährt durch jedes neue Glied das Gemeinsame eine psychische Stärkung, so dafs sich die wesentlichen Merkmale zu gröfster Klarheit und Bestimmtheit erheben und wir vom Umfange des Begriffs zu seinem Inhalte gelangen. In den absichtlichen Reihen entwickeln wir alle zum Begriffe gehörigen Vorstellungen, bei dem die gemeinsamen Merkmale wiederkehren. Ordnen wir nun die verwandten Begriffe wieder zu Reihen, so entsteht ein zusammenhängender Gliederbau, ein System von Begriffen, eine Gesamtdarstellung zusammengehöriger Erkenntnisse und Wahrheiten. Wir können somit nur dann ein Wissensgebiet geistig beherrschen, wenn alle demselben angehörenden Vorstellungen zu wohlgegliederten Reihenformen angeordnet sind, die dann ihre Lichtstrahlen über das ganze Gedankenfeld entsenden. Unsere Bildung beruht daher wesentlich auf dem reihenmäfsigen Aufbau unseres Gedankenkreises.

Durch die Reihen nimmt überhaupt das geistige Leben an Regsamkeit und Beweglichkeit zu. Je mehr Reihen nämlich sich verzweigen und verflechten, desto stärker erwacht in der Seele der Drang, gleichartige Vorstellungen heranzuziehen und mit sich zu vereinigen, so dafs die Reihen immermehr an Ausbreitung und Ausdehnung gewinnen. Sie werden dann zu starken apperzeptiven Mächten, die dem

Neuen Anknüpfungspunkte zu schneller Aneignung bieten. Weitverzweigte und vielseitige Reihen sind daher die Bedingungen des geistigen Fortschritts und der Anpassung an die verschiedensten Verhältnisse und Lagen des Lebens. Je weniger verzweigt und vielseitig die Reihenbildung sich gestaltet, desto beschränkter bleibt der Mensch in seinen Anschauungen und desto unfähiger ist er, fremden Gedanken sich anzubequemen und Neues in sich aufzunehmen. Auf dem gleichzeitigen Ablaufen einander widerstrebender oder einander unterstützender (parallellaufender) Reihen beruht ein grofser Teil der Unlust- und der Lustgefühle.

Der Einflufs der Reihenform reicht aber besonders auch in die Willenssphäre hinein. Alles Wollen des Menschen wurzelt in den Vorstellungen und empfängt von ihnen seine Richtung. Verknüpft sich nun mit einer Vorstellung ein Wertgefühl, so dafs sie begehrenswert erscheint, so weckt die Zielvorstellung unmittelbar die mit ihr in Verbindung stehenden Reihen, welche teils im Widerstande mit dem Gewollten stehen und sich als Hindernisse der Ausführung bemerklich machen, teils als Begünstigungen und Hilfen des Gewollten auftreten. Gewinnen die begünstigenden Vorstellungen die Oberhand, so wird der Entschlufs gefafst. Dann werden alle zur Erreichung des Zieles hinführenden Mittel zu einer Kausalreihe verknüpft, in der jedes folgende Glied als Wirkung eines vorhergehenden und alle vorhergehenden als Ursachen aller nachfolgenden erscheinen. Wenn wir nun erkennen, dafs der Ablauf dieser Reihe in unserer Kraft liegt, so entsteht ein Wollen, das sich in Handlungen nach diesem Plane kundgibt. Es liegt auf der Hand, dafs sich eine desto gröfsere Zahl von Hilfen dem Gewollten darbieten, je mehr Vorstellungsreihen sich in unserem Innern ausbilden und mit einander verweben, und dafs der Wille, je mehr diese Reihen wieder miteinander verschmelzen, desto mehr an Festigkeit und Stärke gewinnt. Das Wollen wird sich dann um so gleichmäfsiger gestalten, so dafs sich aus einer Reihe gleichförmig in derselben Richtung sich wiederholender Willensakte allgemeine Regeln des Wollens bilden, die Maximen, die auf alle nachfolgenden Wollungen derselben Art bestimmend wirken. Werden die Maximen geordnet und zu einem widerspruchslosen Ganzen verbunden, dann stellt sich allmählich jene Festigkeit, Einheit und Konsequenz des Willens ein, die das Wesen des Charakters ausmachen. (Vergl. Art. Wille.)

5. Pädagogische Folgerungen. Wenn wir nun Vorstehendes auf den Unterricht anwenden, dem ja der Aufbau eines einheitlichen Gedankenkreises zugewiesen ist, so erwächst ihm daraus die Aufgabe, für die Bildung möglichst vielseitiger, fester und innig verbundener Vorstellungsreihen zu sorgen. Mit dieser Arbeit hat er sogleich beim Eintritte des Kindes in die Schule zu beginnen, indem er die durch Erfahrung und Umgang im Kinde erzeugten und noch ungeordneten Vorstellungen sondert, ordnet und in richtige reihenförmige Verbindung bringt. Auf dieser Basis haben sich nun die einzelnen Lehrgegenstände in festgegliederter Ordnung aufzubauen. Darauf zielt der Lehrplan hin, welcher das ganze Lehrgebiet als eine grofse zusammengesetzte Reihe darstellt, welche die parallelen Hauptreihen der humanistischen und realistischen Fächer enthält und die einzelnen Unterrichtsgegenstände wiederum in zusammenhängende Stoffreihen gliedert. (Vgl. Art. »Lehrplan«.) Dadurch soll der ganze Unterricht zu einem zusammenhängenden Akte gemacht werden, so dafs, wenn dasselbe Fach durch mehrere Klassen fortgeführt wird, die folgende Klasse genau an dasjenige Glied der Stoffreihe anknüpft, bis zu welchem Gliede die vorhergehende die Reihe aufgebaut hat und so der ganze Fortschritt kontinuierlich, ohne Lücken und Sprünge, sich vollzieht. Die einzelnen Glieder dieser Reihen müssen ausgewählt sein nach dem geistigen Standpunkte der bestimmten Altersstufe und angeordnet werden nach der Apperzeptionsfähigkeit des Stoffs, so dafs man immer aufeinander folgen läfst, was durch das Vorhergehende vorbereitet ist, und dadurch die einzelnen Glieder allmählich zu einem in seinen einzelnen Teilen zusammenhängenden Gedankenganzen verschmilzt. Doch auch jede einzelne Lektion mufs ein geordnetes, möglichst abgerundetes Ganzes bieten, nicht abgerissene Bruchstücke, sondern innerlich verknüpfte Vorstellungen, die durch ihren

Zusammenhang die Gedanken der Kinder zusammenhalten. Am Ende der Lehrstunde sind dann Rückblicke auf das durchgenommene Pensum anzustellen unter klarer Hervorhebung der Hauptpunkte, an welche sich die einzelnen Vorstellungen anreihen, so dafs die Schüler das Behandelte punktweise zusammenfassen und die Reihe abzuschliefsen vermögen und in dieser Zusammenfassung ein inneres Genügen empfinden. Diese Gedankenentwicklung aber ist dann in der nächsten Stunde wieder aufzunehmen, so dafs das folgende Neue sich an das nochmals überschaute Vorhergegangene anschliefsen kann und die Reihe an Ausdehnung gewinnt.

Die Herbartschen Lehrstufen zeigen uns die planmäfsige Bearbeitung eines Lehrstoffs, um eine reihenförmige Verbindung der Einzelvorstellungen zu erzielen. Bei der Analyse werden die bereits vorhandenen Vorstellungen zu Tage gefördert und geordnet, worauf die Synthese die sich bildende Reihe durch Darbietung des Neuen erweitert. Die Association verknüpft nun die neue Reihe mit alten, so dafs sich die systematische Einordnung vollzieht, wodurch dem begrifflichen Ergebnis eine bestimmte Stelle im System zugewiesen wird. Die Methode gibt endlich Übung im Bilden neuer vielseitiger Reihen. Indem durch ein solches Verfahren im Schüler die Reihen entstehen und allmählich wachsen, macht man das Interesse zu seinem Bundesgenossen und sorgt dadurch für die Festigkeit der Reihen.

Da aber beim Kinde erst nach und nach die Fähigkeit steigt, gröfsere und verwickeltere Reihen zu fassen, so sind anfangs kleine, durchsichtige Reihen zu bilden und die neu entwickelten Glieder sofort an die bereits geordneten Glieder anzuschliefsen. So entstehen allmählich in der Geschichte Regentenreihen, in der Geographie die Reihen der Hauptflüsse mit ihren Nebenflüssen, in der Formenlehre die verschiedenen Raumreihen, im Rechnen die Multiplikations- und Divisionsreihen usw.

Da die Festigkeit der Glieder einer Vorstellungsreihe durch die Reste der ersten Glieder vermittelt wird, ergibt sich die Forderung, das erste Glied zur gröfstmöglichen Klarheit zu erheben. Sind nun aber die Reihen, die z. B. in einer Geschichte dargeboten werden, zu lang, so dafs sich zu viele Ereignisse drängen und die Reste der ersten Glieder nicht mehr die letzten Glieder zusammenhalten können, so zerlege man sie in kleine Reihen, indem man jeder dieser Reihen eine Überschrift gibt und durch deren Zusammenfassen eine logische Reihe bildet, an die sich die einzelnen Ereignisse als Nebenreihen anschliefsen. Die Bindung der Glieder der ganzen Stoffreihe mufs dann um so fester werden, da die zwischen den Gliedern der logischen Reihe wirksamen Gegensätze hell zu Tage treten und nun vom Kinde klar erkannt wird, dafs eben erst das eine Glied eintreten mufs, ehe überhaupt das andere folgen kann. Nur durch denkende Verknüpfung wird somit ein gröfseres, innerlich verbundenes Ganzes zusammengehalten und überschaut. Für die Bildung der Reihen ist es auch wesentlich, dafs man in einer Stunde nicht zu viel Stoff bietet, dessen Überfülle dem Kinde die Übersichtlichkeit und die Zusammenfassung erschwert, und dafs man jenes Zeitmafs gewährt, das der Lernende braucht, um das Einzelne zu verbinden, zu überschauen und zu ordnen. Denn nur dann vermögen wir jedem Unterrichte einen bleibenden Wert zuzusprechen, insoweit er das von ihm mitgeteilte Wissen in Reihen ordnet, da das Einzelne nur in der Vereinigung mit anderen zum Eigentum des Geistes werden und der Hemmung widerstehen kann.

Der Unterricht hat aber auch die gebildeten Reihen miteinander zu verknüpfen und zu verweben. Die Einheit des Gedankenkreises besteht nicht allein darin, dafs in ihm beisammen ist, was inhaltlich zusammengehört, sondern dafs auch zwischen seinen Teilen eine Verbindung besteht, die es dem Geiste ermöglicht, leicht und sicher von einer Partie seines Besitzes zur anderen zu gelangen. Die gebildeten Reihen dürfen daher nicht unverbunden nebeneinanderliegen oder wohl gar sich feindlich gegenüberstehen, sondern sie sollen sich gegenseitig beleuchten, ineinander eingreifen und sich zu Reihengeweben verdichten. Diese Verwebung geschieht selten von selbst und ist um so schwieriger, je festere Verbindungen die Glieder der einzelnen Stoffreihen unter sich gebildet haben. Daher mufs der Unterricht für Zusammenhang

der anfangs getrennt bearbeiteten Gedankenreihen sorgen. Je mehr sich die verschiedenartigen Reihen miteinander verflechten, desto mehr gewinnt der Geist an Beweglichkeit, Kombinationsgabe und Produktivität und das Wissen an Wirkung auf das Wollen und Tun.

Auf der netzartigen Verwebung der Reihen beruht der hohe Wert der Konzentration des Unterrichts. Diese fordert nicht etwa, dafs die sämtlichen Lehrgegenstände in einem Fache ihren gemeinsamen Mittelpunkt finden; denn eine derartige Behandlung würde, da nur dieses eine Fach gründlich, die andern aber nur nebensächlich behandelt werden, die Bildung vielseitiger Reihen erschweren. Sie verlangt vielmehr, dafs jeder Lehrgegenstand aus seiner Isoliertheit heraus trete und mit den anderen verknüpft werde, soweit dies ohne Zwang möglich ist und innere Beziehungen zwischen den Fächern sich setzen lassen, dafs Gleiches und Verwandtes in den verschiedenen Lehrzweigen zu gleicher Zeit auftrete und zwischen den verwandten Gebieten Verbindungsfäden gezogen werden, so dafs sie sich gegenseitig stützen. (S. Art. »Konzentration«.)

Um nun die Reihen in mannigfaltigste Verbindung untereinander zu setzen, dürfen die sog. zusammengesetzten Fächer, wie Religion und Deutsch, nicht als einzelne gesonderte Zweige auftreten. Katechismus, Kirchenlied, Kirchengeschichte und Bibelspruch haben in der biblischen Geschichte ihre Vereinigung zu suchen, Lesen, Schreiben, Recht- und Aufsatzschreiben und Sprachlehre im Lesebuche ihren Mittelpunkt zu finden. Doch auch die anderen Fächer haben untereinander soviel als möglich Fühlung zu nehmen. Das Lesebuch soll in seinem belletristischen Teile die im Gesinnungsunterrichte angelegten Reihen aufregen und verknüpfen und in seinem realistischen Teile die in den Realfächern aufgebauten Reihen weiterspinnen und miteinander verweben. Die Geographie gebe das Verbindungsglied ab zwischen den historischen und naturwissenschaftlichen Stoffen, die Naturkunde setze Natur- und Menschenleben in wechselseitige Beziehung, der Rechenunterricht entnehme sein Material dem Realunterrichte, der Gesang suche Anschlufs an Religion, Realien und Lesebuch usw. Dann werden die einzelnen Stoffreihen in ihren verwandten Gliedern verbunden, ihre Gegensätze ausgeglichen und zu einem dichten festen Vorstellungsgewebe verschlungen. Solch ein »Webermeisterstück«, »wo die Schifflein herüber und hinüber schiefsen, die Fäden ungesehen fliefsen, ein Schlag tausend Verbindungen schlägt«, wird aber nur gelingen, wenn der Lehrplan zu einem einheitlichen System zusammengefügt ist, wenn in einer Klasse nicht zu viel Verschiedenes und Unvereinbares gleichzeitig auftritt, wenn im täglichen Unterrichtsverlaufe verwandte Gebiete aufeinander folgen und die sich näher berührenden Lehrgegenstände in die Hand eines Lehrers gelegt werden.

Um den geistigen Besitz lebendig und disponibel zu machen, hat endlich der Unterricht die Reihen durch Übung und Anwendung zu befestigen. Die Reihenglieder haften nur dann fest aneinander und werden früher reproduziert, wenn sie häufig in der ursprünglichen Verbindung durch die Seele gehen. Denn wie die einzelne Vorstellung sinkt, je länger es ihr versagt ist, in wirkliches Vorstellen überzugehen, so lösen sich Reihen auf, wenn sie lange nicht reproduziert werden. Durch den Einflufs anderer Vorstellungen verwischen sich dann die inneren Beziehungen, und kleinere oder gröfsere Teile der Reihe werden dann in kräftigere Verbindungen gezogen. Dazu kommt, dafs von manchen Kindern die Reihen unvollkommen gebildet werden, indem einige Glieder bei ihrer Entstehung nicht den vollen Klarheitsgrad erlangen und daher der Verbindung, der sie nur locker angehören, bald wieder entfallen. Es ist deshalb eine öftere Wiederholung und Übung der Reihen durchaus notwendig.

Reihen, die noch kein festes Gefüge haben, und solche, die für andere Lehrzwecke immer in Bereitschaft stehen müssen, wie das Einmaleins beim Rechnen und Deklinations- und Konjugationsreihen im fremdsprachlichen Unterrichte, sind anfangs zur Geläufigkeit zu üben. Später jedoch ist wegen der Eintönigkeit und der ermüdenden Wirkung, die der stereotypen Form der Wiederholung anhaftet, und zur Abwehr eines blofsen gedankenlosen Nachsprechens der Reihenfolgen ein veränderter

f und ein Wechsel der Gesichtspunkte nehmen und der Schüler im Auf- und igen der Reihen nach verschiedenen ıngen hin zu üben. Durch neue binationen von Reihenfolgen werden inzelnen Glieder erst recht mobil ge- t und die Beweglichkeit des Geistes erhöht. Insbesondere erfahren aber eihen die nachhaltigste Stärkung durch ährende Anwendung und durch Lösung Aufgaben, die die selbsttätige Ent- g der Reihen begünstigen und den er mit Freude an seinem Besitze er- . Durch Übung und Anwendung gen zngleich die Reihen Einfluſs auf ittlichkeit und den Charakter, indem lurch ihre öftere Erneuerung Gewohn- ı bilden, die, psychologisch betrachtet, anderes sind als gefestigte Reihen , ungehemmter Vorstellungen, die mit lurch sie bedingten körperlichen Be- ngen aufs engste assoziiert sind.

iteratur: Burckhardt, Die Vorstellungs- Meiſsen 1888. — Lukens, Die Vor- ıgsreihen und ihre pädagogische Bedeu- Gütersloh 1892. — Leipziger Blätter für ogik, V. Bd., 3. Heft. 1871. S. 97. — ıann, Lehrbuch der Pädagogik II, S. 73 ff. — Drbal, Lehrbuch der empirischen ologie S. 55—58. — Lindner, Lehrbuch mpirischen Psychologie S. 32 u. 33. — ng, Lehrbuch der Psychologie S. 30 u. Volkmann, Grundriſs der empirischen ologie I, S. 435 ff. — Förster, Die psycho- ıen Reihen und ihre pädagogische Be- ıg. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne & Mann), 1906. — Verhandlungen dar- in Zeitschrift für Philosophie und Päda- 1907. S. 180 ff.

au i. S. Burckhardt † (O. Flügel).

Reihenreproduktion

s. Gedächtnis

ichkeit der Kinder, der Kleider, der Schule

1. Reinlichkeit der Kinder; 2. der Kleider; ler Schule. Der Schulstaub; a) Fern- ıng des Schmutzes aus der Schule, b) Fern- ıng der Krankheitskeime (Spucknäpfe), erhinderung der Entstehung des Staubes, ntfernung des Staubes.

Die körperliche Reinlichkeit der Kinder ist erforderlich mit Rücksicht as Kind selbst und auf die übrigen Kinder. Reinlichkeit ist schon vom pädagogischen Standpunkt aus zu verlangen; der Lehrer hat die Pflicht, das Kind auf das Gute, Edle und Schöne hinzuweisen, es wird dem Kinde gelehrt, daſs der Mensch die »Krone der Schöpfung« sei; das Gute, Edle und Schöne können wir uns aber nicht als schmutzig und vor allem nicht als unreinlich vorstellen, und ist der Mensch die Krone, also das Edelste der Schöpfung, so darf dieses Edelste nicht dauernd besudelt sein, darin würde ein Widerspruch liegen. Reinlichkeit ist auſserdem zu einer geordneten Lebensführung, zu einer guten Lebenshaltung erforderlich, es kommen also auch soziale Interessen in das Spiel. Indessen interessiert uns hier hauptsächlich die Reinlichkeit vom gesundheitlichen Standpunkte aus. Sind Personen unreinlich, so heiſst das, sie lassen ohne zwingenden Grund Schmutzstoffe an ihren Körper herangelangen, oder sie entfernen die an den Körper auf irgend eine Weise gekommenen Schmutzstoffe nicht rechtzeitig. Die Verschmutzung ist gesundheitlich zunächst von Belang, weil mit dem Schmutz Gifte und Infektionserreger übertragen werden können. Gifte kommen bei Kindern kaum in Betracht, sie spielen dafür in der Industrie eine gewaltige Rolle. Dahingegen können Infektionserreger leicht von Kindern aufgenommen werden. Kinder haben oft einen stark ausgeprägten Sammelsinn, sie tragen auf der Gasse gefundene bunte Lappen, weggeworfene Kleidungsstücke, zerbrochene Küchen- und Toilettegegenstände nach Hause und spielen damit usw.; an all diesen Sachen können Krankheitserreger haften. Den Kindern muſs also beigebracht werden, daſs sie derartige Gegenstände als unappetitlich, als unreinlich nicht anrühren. Vielfach spielen die Kinder auch an Schmutzstätten, Rinnsteinen, in schmutzigen Höfen u. dergl.; an solche Lokalitäten werden mit Vorliebe die Abfallstoffe des menschlichen Haushaltes und damit die Krankheitserreger gebracht. Die von dort in das Haus, in die Schule übertragenen Keime können die sie hineinbringenden Kinder infizieren, sie können sie aber auch gesund lassen und andere Kinder infizieren.

Abgesehen von der Infektion schadet die Unreinlichkeit noch in der mannig-

fachsten Weise. Ist die Körperoberfläche, die Haut, unrein d. h. mit einer Schicht Hauttalg, Strafsenschmutz und Staub, den Salzen des Schweifses und mit Epidermisschuppen bedeckt, so kann sie nicht so prompt funktionieren, als sie eigentlich soll. Aufserdem gehen von einem derartigen Körper üble Gerüche aus, und die Schlechtigkeit der Schulluft, der Geruch »nach Menschen« wird meistens durch diese Schmutzausdünstungen bewirkt (s. auch das Kapitel Bäder). Am unreinlichsten werden gewöhnlich die Füfse gehalten, sie müfsten mindestens alle 8 Tage gewaschen werden, eine Forderung welche auch der Ärmste erfüllen kann. Die Reinhaltung der Hände ist um so wichtiger, als die Hände mit den Nahrungsmitteln, mit dem Mund und auch mit anderen Kindern in Berührung kommen. Aufser bei der morgendlichen regelmäfsigen Waschung sollen die Hände ganz regelmäfsig vor den Mahlzeiten gesäubert werden, um Infektionen zu vermeiden und die Kinder an ein sauberes, anständiges Einnehmen der Mahlzeiten zu gewöhnen.

Vielzuwenig Sorgfalt wird der Reinigung der Zähne zugewendet und viele, sehr viele Zähne werden schlecht durch Fäulnisvorgänge, die im Munde vor sich gehen; nun sind schlechte Zähne nicht blofs häfslich, sie erzeugen auch Schmerzen und, was noch schlimmer ist, Magenkatarrhe und Verdauungsstörungen. In einer Reihe von Städten des In- und Auslandes werden die Zähne der Volksschulkinder durch Zahnärzte untersucht und entsprechend medikamentös und hygienisch behandelt. So lange das noch nicht überall der Fall ist, sollte doch wenigstens dafür gesorgt werden, dafs die Kinder abends mit einer Zahnbürste und durch Ausspülen mit Wasser den Mund und die Zähne reinigen. Wenn die Kinder zu arm sind, um eine Zahnbürste halten zu können, so läfst sich das Putzen der Zähne auch mit dem Finger bewerkstelligen; jedenfalls ist ein energisches Ausspülen des Mundes immer möglich. Den Haaren ist Sorgfalt zuzuwenden; über die Zeit des Weichselzopfes sind wir ja glücklich hinaus, aber die Reinlichkeit des Kopfes läfst oft zu wünschen übrig, und Läuse sind in manchen Schulen keine Seltenheit. Der in den Apotheken käufliche Läuseessig und grofse Reinlichkeit sind die anzuwendenden Mittel. Die Kinder sollen nur ordentlich gekämmt und gewaschen zur Schule kommen.

Es ist notwendig, dafs in jeder Schule, die Wasserleitung hat, mindestens auf jedem Korridor, besser noch in jedem Klassenzimmer, ein Zapfhahn mit Waschbecken sei. Reduzierhähne, so dafs das Wasser ohne Druck ausfliefst, und ein unten offenes Becken, so dafs sich die Kinder im laufenden Wasser reinigen müssen, sind angenehm. Selbstverständlich sollen stets saubere Handtücher und Seife sich bei den Waschbecken befinden. Wo Wasserleitung fehlt, mufs durch Aufstellen von Waschbecken nebst Wasserkanne und Schmutzwassereimer sowie durch Verabreichung von Handtuch und Seife für die Möglichkeit nachträglicher Reinigung gesorgt sein. Ebensowenig darf eine Kleiderbürste fehlen. Kämme zu liefern ist wohl meistens nicht nötig, um so weniger, weil durch dieselben leicht Haarkrankheiten verbreitet werden können; dieser Gefahr läfst sich indessen dadurch bis zu einem gewissen Grade entgegentreten, dafs man die Kämme in bezw. über Formalinlösung in geschlossenem Gefäfs oder in 2 % Karbollösung aufhebt. Dafs die Schulbäder nach den verschiedensten Richtungen hin gut für die Reinlichkeit wirken, ist bereits angegeben worden.

2. Von der Reinlichkeit der Kleider gilt mutatis mutandis das von der Reinlichkeit des Körpers Gesagte. Die Übertragung der Krankheitskeime durch Kleider ist eine erwiesene Tatsache; die Kinder sollen daher mit abgebürsteten Kleidern in die Schule kommen. Wieviel, oder richtiger wie wenige, mögen das wohl tun? Haben Kinder an ansteckenden Krankheiten gelitten, so sind vor ihrer Zulassung zum Schulbesuch die Kleider nicht nur zu reinigen, sondern zu desinfizieren. Die Krankheitskeime werden durch blofses »durch die Luft gehen« oder »Lüften« nicht entfernt, ausklopfen und tüchtig abbürsten in freier Luft hilft schon eher. Im allgemeinen sollen Waschkleider und minderwertige Kleider durch Auskochen mit nachfolgendem Answaschen, bessere Kleider durch Formalin oder Wasserdampf desinfiziert werden (siehe Desinfektion Kapitel: Ansteckende Krankheiten). Die

Reinheit der Unterkleider ist ebenfalls an-
:ustreben, soweit das in der Macht der Schule steht. Nach Cramers Unter-
uchungen ist eine Unterhose, welche 8 Tage getragen wurde, ebenso schmutzig, ls ein Hemd von 4 Tagen und ein paar Socken von 1 Tage. Die unreinen Kleider ler Kinder geben üble Ausdünstungen von ich, ein Geschehnis, welches den Lehrern icht erst gesagt zu werden braucht: jedoch ei darauf hingewiesen, dafs der gute Effekt der Lüftung durch die unsauberen Kleider oft vereitelt wird; was nützt alles Lüften, wenn die Quelle des Gestankes im Zimmer bleibt. Wenn also in der Schule ute Luft verlangt wird, so ist die Rein-
ichkeit der Körper und Kleider der Kinder ie zunächst zu erfüllende Forderung. Es ist zweifellos ungemein schwer, be-
üglich der Reinlichkeit der Kleider der Kinder auf die Eltern einzuwirken, indessen ersucht mufs es werden, einige Erfolge verden auch nicht ausbleiben.

Kinder, welche hartnäckig mit unreinem Körper und unreinen Kleidern in die Schule ommen, sollten, da sie für die übrigen ine Gefahr bedingen, zurückgewiesen der der Behörde gemeldet werden, damit liese die Eltern beeinflusse.

Wesentlich trägt zur Reinlichkeit bei, venn die Oberkleider nicht mit in das Schulzimmer hineingebracht werden. Am esten ist es, besondere Garderoben einzu-
ichten, die mit einer guten, kräftigen Ventilation und einer kräftigen, gut zu egulierenden Wärmequelle versehen sein nüssen. Sehr wünschenswert ist es auch, lafs die Kinder veranlafst werden, in der Garderobe das Schuhzeug zu wechseln. Dadurch wird erheblich weniger Schmutz n das Schulzimmer hineingetragen und die Kinder werden besser vor nassen und kalten Füfsen bewahrt. Wo eigentliche Garderoben fehlen, mufs schon der Korridor ls Aufbewahrungsort für die Oberkleider lienen; er eignet sich aber erheblich weniger, weil von ihm aus die Zersetzungsprodukte, lie in den feuchten Oberkleidern entstehen, n die Klassenzimmer eindringen, weil eine kräftige Ventilation der Korridore wegen der Kinder nicht möglich ist, die Korridore unnötig beengt werden, und weil dort Diebstähle leichter möglich sind. Das Hineinbringen nasser Oberkleider, Mützen, Schirme u. dergl. in die Klassenzimmer sollte nicht gestattet werden.

3. Reinlichkeit der Schule. Schmutz und Unreinlichkeit darf in der Schule nicht geduldet werden. Vom pädagogischen Standpunkte aus ist es eine starke Zumutung an die Kinder, wenn ihnen in einem un-
sauberen Schullokal, dessen Dielen mit Staub und Schmutz bedeckt sind, dessen Fenster blind sind, weil sie alle Jahr höch-
stens ein- oder zweimal geputzt werden, dessen Rouleaux von Schmutz starren, da sie, solange sie im Betrieb sind, nie oder selten gereinigt wurden, ein Vortrag über Reinlichkeit und Sauberkeit gehalten wird. Derartigen Besprechungen kann nur als Motto dienen: »tut nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Werken.« Die Schüler müssen in ihrer Schule das Ideal von Sauberkeit um sich haben; es müssen ihnen die vielfach ungünstigen Eindrücke des Hauses durch die günstigen der Schule fortgenommen werden. Vom gesundheitlichen Standpunkte aus inter-
essiert uns der Schulschmutz in der Hauptsache als Schulstaub. Er setzt sich zusammen aus anorganischen Teilchen, vor allem kleinen Quarzsplitterchen, kleinen Kalkteilchen, Tonteilchen, winzigen Eisen-
teilchen usw. Der organische Staub ist belebter oder unbelebter Natur; Trümmer von Holzfasern, (von den Dielen), Teilchen von Haut (Stiefelsohlen), Epidermis-(Ober-
haut) schuppen und feine Härchen von Menschen, Tieren und Pflanzen, Teilchen von Pflanzenfasern, Tierteilen usw.; als belebte Wesen kommen hauptsächlich in Betracht vereinzelte encystierte Infusorien, dann Schimmel und Bakterien und darunter indifferente und krankheiterregende. Alle die erwähnten Teilchen können als feine oder als feinste Stäubchen, die nicht mehr mefsbar sind, in die Luft gelangen; die letzteren können sich stundenlang selbst in ruhiger Zimmerluft schwebend erhalten, erstere fallen meistens sehr bald aus der Luft heraus. Der Staub wird in die Luft gebracht von den Kleidern der Kinder und vom Boden aus, durch das Spielen und Herumlaufen der Kinder, sogar schon durch das Bewegen der Beine beim ordnungs-
gemäfsen Sitzen in der Schulklasse. Durch das Atmen, welches beim Turnen, Singen und ähnlichen Übungen recht tief ist, wird

der Staub in die Lunge hineingezogen, und erzeugt dort oft, neben einem Gefühl von Trockenheit oder Rauheit, Heiserkeit im Halse, Katarrhe und Entzündungen geringeren Grades; am gefährlichsten sind die Sand-(Quarz) splitterchen, weil diese beim Eindringen kleine Wunden setzen. Die Katarrhe sind meistens leichte Krankheiten, aber die Kinder werden doch dadurch in ihrem Wohlbefinden, ihrer Ernährung und in ihrer Lernfähigkeit nicht unwesentlich beeinträchtigt. Dazu kommt, dafs durch die Katarrhe die Lungen und der Rachen günstig beeinflufst sind für die Aufnahme einer Reihe von Krankheitserregern, so z. B. von Diphtherie (wahrscheinlich auch von Scharlach und Masern), von Influenza, Lungenentzündung, Tuberkulose und einigen anderen. Diese Krankheitskeime sind durchaus nicht selten in der Schulluft vorhanden, wohin sie durch den Schmutz der Strafse und den Auswurf der bereits erkrankten Kinder kommen.

Die Schule hat also allen Grund den Staub zu fürchten und die Schüler vor demselben zu behüten:

Hier kommen vier Punkte in Betracht, a) das Hineintragen von Schmutz, als die Quelle des Staubes, mufs möglichst vermieden werden, b) der Auswurf (das Ausgehustete) der Kinder darf nicht an den Boden geworfen werden, c) die Entstehung von Staub in den Schullokalitäten ist nach Möglichkeit zu verhindern, d) der entstandene Staub ist rasch und gründlich zu entfernen.

a) Der erste und zweite Punkt sind am wichtigsten, denn dort steckt der Sitz des Übels. Um dem Mitbringen des Staubes wirksam entgegenzutreten, ist das beste Mittel die Anlage, von Garderoben und der obligatorische Wechsel des Schuhzeuges bei feuchtem Wetter. Aufserdem sind erforderlich Scharreisen und Matten. Die ersteren sollen aber nicht in der Weise angebracht sein, dafs ein schwindsüchtiges Eisen neben jeder Seite der Schultüre befestigt ist mit dem darüber angebrachten kategorischen Imperativ »Füfse reinigen«, denn für diese Einrichtung hat ein normaler Junge weder Verständnis noch Zeit; es müssen vielmehr vor der Schultür und im Vorflur etwa 1,5—2 m breite und 1 m lange aus kräftigen Stäben mit etwa 2 cm Distanz zusammengesetzte Eisengitter liegen, so dafs die Kinder über diese wegschreiten und mit beiden Füfsen darauf treten müssen; so kommt eine Reinigung viel eher und besser zu stande. Hinter den Gittern, am besten auf den Treppenstufen müssen dicke, feste Matten liegen, welche den nicht auf den Gittern abgekratzten Schmutz aufnehmen. Nur auf diese oder ähnliche Weise wird es gelingen, die Schule mit ihren Nebenräumen rein zu halten. Selbstverständlich müssen die Gitter und die darunter befindlichen Aufnahmestätten oft, die Matten jeden Tag gereinigt werden.

b) Von noch gröfserer Bedeutung ist die Fernhaltung des Auswurfs der Kinder und des Lehrers aus dem Schulstaub. Man tut gut bei der Wichtigkeit der gerade hier in Betracht kommenden Krankheiten jedes hustende, jedenfalls jedes chronisch hustende Kind als ein gefährdendes Kind zu betrachten. In zweierlei Weise können aus seinem Munde heraus Krankheitskeime in die Luft hineingelangen, 1. in Gestalt gröberer und feinster Tröpfchen, die beim Husten und Niefsen losgerissen und in das Schulzimmer versprengt werden, und dann von anderen Kindern eingeatmet werden können. Um diese direkte Infektionsmöglichkeit auszuschalten ist erforderlich, ganz abgesehen von Schicklichkeitsgründen, die Kinder zu veranlassen, beim Husten das Taschentuch vor den Mund zu halten. Bei der Schwindsucht, der Influenza, der Lungenentzündung, der Diphtherie und noch einigen anderen ansteckenden Krankheiten ist die »Tröpfcheninfektion« eine recht häufige Quelle der Ansteckung.

2. Die Kinder spucken den beim Husten hervorgebrachten Auswurf an den Boden, dort trocknet er an und wird von den regen Kinderfüfsen zu feinem Staub zermalmt; dieser steigt in die Luft und kann eingeatmet wiederum Krankheit erzeugen. Spucken die Kinder in das Taschentuch, so ist bei dem nicht häufigen Wechsel desselben zu fürchten, dafs an ihm das Sputum antrockne und bei jedem Herausziehen aus der Tasche zahlreiche grofse und kleine Teilchen des trockenen Auswurfs in die Luft gelangen.

Es läfst sich daher die Anwendung von Spucknäpfen nicht umgehen. Haben dieselben feuchten Inhalt, so bleibt der Aus-

feucht und es können sich von ihm
ıie die Bazillen in die Luft erheben.
hat daher empfohlen in die Spuck-
: Wasser zu füllen. Hiergegen ist
ıs der Lehrer gesagt worden, die
ɛrhaltenden Spucknäpfe trockneten im
ner aus, zerfrören im Winter, würden
den Fliegen besucht und von den
ɛrn umgestofsen, und es verspritze
Inhalt. Diese Klagen sind von dem
sischen Minister der wissenschaftlichen
itation für das Medizinalwesen in
'sen, dem höchsten medizinischen
ɛnden Kollegium vorgelegt worden.
Deputation hat die Klagen anerkannt
empfiehlt topfförmige Speigefäfse an
ıützten Stellen und mit Klammern fest-
cht aufzustellen, und gegen das Aus-
nen und Einfrieren sowie gegen die
en Chlorzink zum Wasser hinzuzugeben;
von seiten der Schulbehörden vor-
ılagenen feuchten Sägespäne trockneten
eher aus als das Wasser, das Zer-
n und Umfallen bezw. Umschütten
nhalts würde auch nicht vermieden.
Trotz dieser Empfehlung haben sich
wasserhaltigen Spucknäpfe in den
len nicht recht eingebürgert. Schreiber
s ist der Ansicht, dafs die wissen-
tliche Deputation mit ihrer Antwort
ganz den Nagel auf den Kopf ge-
n hat. Um das Austrocknen und
ieren der Spucknäpfe zu verhüten, ist
so sehr Chlorzink als vielmehr ein
ger Schuldiener erforderlich, welcher
pucknäpfe regelmäfsig abends entleert
reinigt und sie mit reinem Füllmaterial
ɛht; das ist aber eine grofse Arbeit,
ıe für eine gröfsere Schule mehrere
len beansprucht, und viel Zeit hat der
ldiener nicht. Hier liegt der wunde
t; die meisten Schulen und seien sie
so grofs, haben nur einen Schuldiener,
st zu wenig und die Bedienung in sehr
ı Schulen ist unzureichend, wir kom-
gleich hierauf zurück. Werden die
e täglich entleert, so lassen sich sehr
angefeuchtete Sägespäne verwenden,
n 8—10 Stunden nicht austrocknen
die in ziemlich dünner Lage in den
n Speigefäfsen enthalten, das Ver-
tetwerden der widerlichen Massen
r verhindern. Ich möchte daher für
Speigefäfse täglich Reinigung und Anwendung feuchten Sägemehles unter Zusatz von etwas Rohkarbol, Chlorzink oder ähnlichem der Fliegen wegen an erster Stelle empfehlen. In französischen Hospitälern hat es sich bewährt, die Speigläser auf den Fluren auf etwa 0,75 m hohe feste Eisenständer zu setzen; es wird dann nicht neben die Gefäfse gespuckt. Aufser den auf den Korridoren an geschützter Stelle stehenden erhöhten Spucknäpfen müfsten für jede Klasse mindestens 2 im Gebrauch sein; davon einer zum allgemeinen Gebraucht dicht neben der Tür, ein zweiter neben dem verdächtigen, hustenden Kinde. Wenn man bedenkt, dafs einer einzigen Lungenkrankheit, der Tuberkulose, gegen 10 % der Menschen erliegen, dann lohnt es schon in der Schule mit dem Auswurf vorsichtig zu sein.

c) Um der Entstehung des Staubes in den Schulen vorzubeugen, sei der Fufsboden aus hartem Holz hergestellt und geölt. Die Ritzen zwischen den Dielen seien eng, am besten eignen sich für Schulen die Riemenfufsböden. Es ist unmöglich und unrichtig, den Kindern auf den Korridoren und in den Schulzimmern die lebhafte Bewegung, die ja auch mit Staubentwicklung einhergeht, zu verbieten, dahingegen sollten in den Turnsälen gröfsere Laufübungen nicht abgehalten werden, gerade wegen der Entstehung des Staubes. Die in den Turnsälen üblichen Sprungmatratzen müssen aus Lederbezug mit Haarfüllung bestehen, sie müssen von vornherein sehr reinlich gehalten und wöchentlich ausgeklopft werden. In einer Reihe von Turnsälen hat sich die Anwendung staubbindenden Öles bewährt. Die üblen Folgen, die man fürchtete, das Ausgleiten und Niederfallen hat sich nicht eingestellt. Die Kinder gewöhnen sich rasch an die geringe Glätte.

d) Die Entfernung des Staubes aus den Schullokalitäten ist Sache des Schuldieners, die Kontrolle aber, dafs dieser Pflicht voll nachgekommen wird, ist Sache der Schulleitung. Der Lehrer mufs ein Auge dafür haben, den Staub zu sehen, und die erforderliche Energie, den Schuldiener zu steter Reinigung anzuhalten; letzteres sollte sich der Lehrer zur strengen Pflicht machen. Die feinen Teilchen des Staubes werden schon durch geringe Bewegungen aufge-

wirbelt und halten sich lange in der Luft. Wird eine Schulstube trocken ausgefegt oder werden die Tische und Bänke trocken abgewischt, so werden nur die gröberen Staubteilchen, also diejenigen, welche am ungefährlichsten sind, da sie wegen ihrer Schwere nur selten in die Luft gelangen, aus der Stube entfernt; der schlimmste Staub aber, der feine, wird durch das trockene Wischen und Fegen nur von dem einem Ort zu einem anderen verjagt. Kommen die Kinder in ein so gereinigtes Zimmer hinein, so wirbeln sie den vorhandenen Staub bei ihren lebhaften Bewegungen auf und atmen ihn ein. Da auch der feine Staub entfernt werden soll, so ist die feuchte Reinigung anzuwenden. Täglich sind die Vorhänge der Fenster auszuschütteln, die Wände in Manneshöhe soweit sie geölt sind, sowie die Tische und Bänke mit feuchten, nicht zu groben, öfter auszuwaschenden Lappen abzuwischen, und täglich ist der Fufsboden sämtlicher benutzter Schulzimmer, des Turnsaals, der Korridore und Treppen feucht auszuwischen oder mit feuchten Sägespänen oder feuchtem Torfmull zu bestreuen und darauf auszufegen. Die abgefegten Späne oder der feuchte Torfmull, sind in die Gruben zu entleeren oder zu verbrennen. Alle 4 Wochen müssen die Fenster geputzt, die Vorhänge ausgeklopft und die Fufsböden, Flure usw. mit Wasser, Seife und Schrubber gereinigt werden; alle Jahre mindestens einmal sind die Holzfufsböden zu ölen. Leider werden die vorstehend aufgestellten Forderungen an den wenigsten Schulen erfüllt und zwar aus Sparsamkeitsrücksichten; für einen Schuldiener ist die tägliche Reinigungsarbeit zu viel und man scheut sich einen zweiten anzustellen, bezw. dem einen Hilfskräfte zu gewähren. Das ist aber eine ganz falsche Sparsamkeit. Das höchste Gut der Eltern sind die Kinder, und für das gesundheitliche Wohl der letzteren darf eine so geringe Mehrbelastung des Schulbudgets gar nicht in Betracht kommen. In Wiesbaden ist durch Einführung der täglichen Reinigung aller Schulräume die Ausgabe von 3800 M auf 9700 M gewachsen: aber die Stadt Wiesbaden bringt das Geld durch die geringere Zahl der Erkrankungen, durch die bessere Gesundheit der Kinder sicher wieder ein. Notwendig ist eine tägliche Reinigung der Schulzimmer im Schulraume. In jedem Hause, und auch dem der Ärmsten, wird die Stube täglich gefegt und der Tisch abgewischt, und was dort geschieht, das sollte in der Schule nicht geschehen? Die Kinder aber zum Reinigen der Schulräume heranzuziehen selbst gegen Entgelt ist absolut unstatthaft; für die kindliche Lunge ist der Staub viel gefährlicher als für die der Erwachsenen.

Literatur: Die Lehrbücher der Hygiene. — Eulenberg-Bach, Schulgesundheitspflege. — Kotelmann, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

Jena. A. Gärtner.

Reise

s. Schulreise

Reizbarkeit

Das Wort Reiz erfährt eine mehrfache Anwendung im Sprachgebrauche. Bald wird damit irgendwelche körperliche oder geistige Erregung bezeichnet, bald blofs die wohlgefällige Erregung durch Sinneseindrücke (Lessing, 6, 419: »Reiz ist Schönheit in Bewegung«), bald eine »bestimmte Einwirkung auf lebende Gewebselemente und -Gruppen, unter deren Einflufs die Organe aus dem ruhenden in den erregten Zustand übertreten«. Reizbar nennt man alles, was einem Reize zugänglich, was leicht erregbar, empfindlich ist. Als am gröfsten erweist sich die Reizbarkeit der Nerven. Herbart redet (Päd. Schriften II, 392/93) von der »Reizbarkeit des Charakters« und hält es für gut, »wenn die richtige Reizbarkeit durch richtige Eindrücke stets in Bewegung erhalten wird,« weil dies für die Vielseitigkeit des Geistes von Vorteil sei. Sobald sie die Gesundheitslinie überschreitet, wird sie Gegenstand der Pathologie und bedeutet eine gesteigerte Empfindlichkeit, die zu Erkrankungen mehr oder weniger geneigt oder der Ausdruck bereits bestehender Krankhaftigkeit ist. Solchergestalt redet man von reizbarer Stimmung, Gereiztheit in Redeton und Gedankenfolge, Überreizung. Bei diesen Zuständen ist die Reizfähigkeit, d. h. das Vermögen, Reize aufzunehmen

und zu empfinden, über die Gesundheitslinie hinaus gesteigert und äufsert sich entweder als zu grofse Reizempfänglichkeit oder Reizempfindlichkeit oder als beides zugleich. Dies kommt in übergrofser Erregbarkeit, in Heftigkeit, Unwillen und Zorn bezw. Zornmütigkeit zum Ausdruck. In körperlicher Beziehung zeigt das Bild der Reizbarkeit oder »reizbaren Schwäche« (Koch, Leitfaden usw. S. 37/38): grofse Empfindlichkeit für Temperaturunterschiede, sehr leichtes Entstehen von Schmerz, Abnahme der Kraftgröfse, rasche Erschöpfbarkeit, erhöhte Beweglichkeit, Auftreten zahlreicher Mitempfindungen; in geistiger Hinsicht: gröfsere seelische Empfindlichkeit, ungewöhnliche Empfänglichkeit für seelischen Schmerz, raschen und leichten Wechsel der Selbstempfindung, Verknüpfung fast jeder Vorstellung mit Gemütsbewegungen, Energielosigkeit des Strebens, Schwäche und Unfolgerichtigkeit des Wollens, hastig wechselnde Begehrungen, Mangel an Tiefe und Ausdauer des Denkens, seltsame Stimmungsmischungen, übermäfsige Eindrucksfähigkeit gegenüber äufseren oder inneren Reizen, Geneigtheit zu Affekten, übermächtige Phantasietätigkeit, kurz: Mangel an seelischem Gleichgewicht, an Ebenmafs zwischen Bewegung und Ruhe. Daher das Impulsive, Aufbrausende, Launenhafte, Ärgerliche und Leidselige, daher auch die geringe Widerstandsfähigkeit gegen mit Zwangsgewalt sich vordrängende Vorstellungen, sowie der abspringende Gedankengang und der unregelmäfsige Gedankenflufs. Auf seelischem Gebiete entspricht die Reizbarkeit im wesentlichen dem, was die Psychiatrie psychische Hyperalgie nennt. Sie entwickelt sich auf der Grundlage »psychischer Zartheit« (Koch, Leitfaden usw. S. 37) am raschesten; zuweilen steht ihre Entstehung mit Hirnerschütterung in Verbindung. Bei psychopathisch Minderwertigen beobachtet man sie in den verschiedenartigsten Abstufungen und Mischungen. Das sanguinische Temperament enthält günstige Entwicklungsbedingungen für das Entstehen der Reizbarkeit. In den meisten Fällen sind als Ursachen anzusehen: Erschöpfung, mangelhafte Ernährung, Überarbeitung, Mangel an Schlaf, Kummer und Sorge, heftige Gemütsbewegungen usw. Die Hauptarbeit an der Beseitigung der pathologischen Reizbarkeit fällt dem Psychiater und Nervenarzte zu; der Erzieher kann lediglich als unterstützender Faktor in Frage kommen, namentlich dann, wenn geistige Überanstrengung und »Schulangst« als Ursachen des Leidens anzusehen sind. Schule und Haus sind in solchen Fällen verpflichtet, ihre Erziehungsmafsnahmen den Grundsätzen der Hygiene des Körpers und Geistes unterzuordnen.

Literatur: J. L. A. Koch, Leitfaden der Psychiatrie. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Reliefkarten

1. Begriff. 2. Arten. 3. Bedeutung und Notwendigkeit: a) im allgemeinen: b) im besonderen. 4. Herstellung und Verwendung. 5. Vervielfältigung. 6. Schichtenkarten für die Hand des Schülers. 7. Geschichte und Verbreitung.

1. Begriff. Das Relief, welches im Unterricht für Heimatkunde und Geographie Verwendung findet, ist die plastische Nachbildung oder körperliche Wiedergabe eines gröfseren oder kleineren Teiles des grofsen Erdreliefs in verjüngtem Mafsstabe.

2. Arten. In das Gebiet des Reliefwesens fallen somit alle diejenigen Darstellungen, welche sich mit der physiognomischen Wiedergabe des Terrains unseres Planeten befassen und eine Vermittlung zwischen Heimat und Kartenverständnis bezwecken. Folgende Arten sind nennenswert:

a) das Heimatrelief, welches die Heimat des Schülers umfafst; in seiner rohesten Darstellung aus Sand heifst es Sandrelief; wird es aus Pappschichten hergestellt, so heifst es Skelett- oder Treppenrelief, wohl auch Schichtenkarte; sind die Treppen ausgeglichen, so redet man vom ausmodellierten Heimatrelief;

b) die Relieflandkarte, welche gröfsere Länderstrecken und Gebiete plastisch wiedergibt;

c) Das »terminologische Relief«, welches alle zum kartographischen Verständnis nötigen Bodenreformen auf einer Tafel plastiziert;

d) das Idealrelief, welches charakteristische Typen der Erde auf getrennten Tafeln darstellt;

e) der Reliefatlas, dessen einzelne Karten in Reliefprägung ausgeführt sind;

f) der Reliefglobus, welcher die Erhebungen und Vertiefungen über und unter dem Meeresspiegel veranschaulicht

3. **Bedeutung und Notwendigkeit.** a) im allgemeinen. Die Reliefs sind teils von lokaler und teils von allgemeiner Bedeutung; von lokaler sind alle Heimatreliefs, insofern sie in erster Linie für den heimatkundlichen Unterricht der einzelnen Schulorte bestimmt sind und in diesem Verwendung finden. Ausgenommen sind jedoch diejenigen, welche Gebiete veranschaulichen, die in heilsgeschichtlicher, kulturhistorischer, geographisch-wissenschaftlicher oder typischer Beziehung von besonderem Werte sind, z. B. Reliefs von Jerusalem, von den Schlachtfeldern 1870/71, vom St. Gotthardt, vom Aletschgletscher, vom Rheindurchbruch bei Bingen, vom Königstein usw.

Von allgemeiner Bedeutung sind alle Relieflandkarten, Idealreliefs, Reliefatlanten und Reliefgloben.

Das Relief ist die natürliche Brücke zwischen Heimat- und Plankarte, das unentbehrliche Mittelglied zwischen dem Erschauten und der Symbolik des Kartographen. Als Lehrmittel ist es von unmittelbarer und mittelbarer Bedeutung, indem es einesteils die Formen der Erdoberfläche am besten zur Darstellung bringt und andernteils der Lehrer für das Lesen des kartographischen Alphabets ist. Eine Einführung in das Kartenverständnis ohne Relief erklärt jeder intensiv gebildete Geograph und Psycholog als Verbalismus. In diesen Gedanken klingen alle bis jetzt existierenden Schriften und Aufsätze über die Einführung des Schülers in das Kartenverständnis aus.

Der Bildungswert der Geographie wird erst dann nationales Eigentum werden, wenn die Jugend durch den Unterricht angeleitet wird, das grofse Erdenrelief in seinen millionenfachen Formen und Terraingestaltungen klar zu erfassen und zu verstehen, sowie die zwingende Gesetzmäfsigkeit im Verhalten der Flüsse zur physikalischen Gestaltung der Gebirge zu erkennen; denn erst daraus vermag sie logische Schlüsse zu machen auf das Klimatische, Zoologische und Botanische eines Landes, sowie auf die kulturellen Besiedelungen unseres Planeten durch die Menschheit. Das Verständnis der physikalischen Gestaltung eines Landes ist das absolute Fundament der Erkenntnis aller in der Geographie auftretenden Associationen.

Um dieses Ziel zu erreichen und um eine breite Basis für diesen so ungemein wichtigen Unterrichtszweig zu schaffen, sind nur drei Wege denkbar: 1. Das Erschauen und Erforschen der geographischen Verhältnisse in der Wirklichkeit; 2. das Studium von Reliefs; 3. das Studium der Plankarten.

Das erstere geschieht durch heimatkundliche Ausflüge, Schulreisen, geographische Forschungsreisen mit den Schülern im grofsen und kleinen, je nach Lage der Verhältnisse.

Das, was aber nicht erschaut werden kann, mufs durch das Relief, Modell, Bild, die Plankarte, lebendige Schilderungen und geographische Sammlungen gewonnen werden.

Die Plankarte, das relativ beste Anschauungsmittel, mit ihrem Heere konventioneller Zeichen, erfordert aber einen derartig komplizierten Denkprozefs und eine derartige Phantasiebewegung, dafs das, was sie im Schüler erreichen will, nämlich eine deutliche, der Wirklichkeit entsprechende, oder zum mindesten annähernd richtige Vorstellung, höchst fraglich erscheint. Selbst der gebildete, mit allen technischen Vorkenntnissen ausgerüstete Geograph, vermag nicht ohne weiteres auf Grund der Plankarte eine der Wirklichkeit entsprechende Schilderung eines Landes zu geben. Die Karte gleicht eben einem Taubstummen, der sich durch Zeichen verständlich zu machen sucht; das Relief dagegen ist ein redendes Individuum.

Selbst wenn die Karte von einem mit allen nur denkbaren Feinheiten der kartographischen Technik ausgerüsteten Geographen hergestellt worden ist, und der Schüler von einem überaus gewissenhaften, allen Forderungen der Methode und Technik des Geographieunterrichts Rechnung tragenden Lehrer in sie eingeführt wird, sie vermag nie einen so unmittelbaren tiefen Eindruck auf ihn zu machen, sie vermag nie ein so lebendiges, wucherndes Interesse in ihm zu erzeugen wie das Relief, das das Terrain körperlich widergibt. Der Grund liegt eben darin, dafs sie nur 2

)imensionen, die Horizontalprojektion oder len Grundriſs zu geben vermag, wäh- 'end das Relief zugleich die dritte)imension, die Vertikalprojektion oder len Aufriſs, dem Schüler klar vor Augen ührt.

Selbst die photolitische Karte, welche lem Reliefbild einer Gegend am nächsten :u kommen bemüht ist und recht plastisch ınd ansprechend wirkt, erzeugt doch durch hre Beleuchtung von einer Seite her viel- ach Unwahrheiten und führt den Schüler eicht zu Trugschlüssen, so daſs sie nur :ine kurze vorübergehende Existenz in ınseren Schulen hatte. Auch sie gestattet ceine Höhenvergleichung auf Grund un- nittelbarer Anschauung. (Die Schraffenkarte vird fast ausschlieſslich als Lehrmittel be- ıutzt.) Das Relief dagegen kann von allen Seiten her beleuchtet und betrachtet werden ınd gestattet eine ergiebige Vergleichung ıller Höhenverhältnisse.

Je länger die Plankarte im Gebrauch st, desto wirkungsloser und matter wird hre Sprache, während das Relief, in dauer- ıaften Ölfarben koloriert, seine Plastik nie erliert.

Aus jedem Relief läſst sich ferner eine Plankarte konstruieren, nicht aber aus jeder Plankarte ein Relief.

Das Relief kann durch Horizontalschnitte n verschiedene Schichten zerlegt werden, ın denen man die Böschungswinkel leicht nessen kann; auch Vertikalschnitte können ıach jeder Richtung hin am Relief gemacht verden, wodurch man lehrreiche Profile ɛrzielt, die, geologisch koloriert, doppelt vertvoll sind. Beides ist bei der Plankarte ıbsolut unmöglich; daſs der Plankarten- :eichner diesen Mangel fühlt, sieht man laraus, daſs er auf dem Kartenrand oftmals Profilzeichnungen anbringt.

Die Begriffe »absolute und relative Höhe« lassen sich nicht besser veranschau- ichen und entwickeln, als am Profilschnitt :ines Reliefs.

Diese erhärteten Tatsachen fordern darum :ine möglichst vielseitige und allgemeine Einführung und unterrichtliche Verwendung les Reliefs. In Blindenanstalten ist Geo- ȝraphieunterricht ohne Relief und Relief- andkarte unmöglich, da der Blinde gewisser- naſsen mit den Fingern sehen muſs und ich durch das Betasten der Oberflächen des Reliefs ein Bild von der Physiognomie eines Landes konstruiert.

b) W e r t d e s R e l i e f s i m b e s o n d e r e n. 1. Sandrelief. Wenn man als Unterrichtsprinzip die Erweckung lebhaften und dauernden Interesses hinstellt, so gilt dieser Satz auch für alle Lehrmittel, also auch für das Relief; besonders die Heimatreliefs sind es, welche im Schüler die Gefühle der Lust und Freude wachrufen. Da sich nun aber stets das Selbsterlebte und Selbsterarbeitete am tiefsten und nachhaltigsten in die Seele des Kindes einprägt, so ist besonders denjenigen Reliefs ein besonderer Wert beizulegen, die durch des Schülers Selbsttätigkeit entstehen. Dazu gehört unstreitig das Sandrelief, welches unter Anleitung des Lehrers unter reger Beteiligung aller Schüler vor den Augen derselben aufgebaut wird. Dabei ist der ganze Schüler lebendig, »tausend fleiſsige Hände regen, helfen sich im muntern Bund und im feurigen Bewegen werden alle Kräfte kund«. Nicht nur die Freude an selbsttätiger Mitarbeit der Schüler ist es, warum das Sandrelief für alle Schulen als unerläſslich erscheint, sondern auch die Freude am Werden und Entstehen, also das spekulative Interesse ist es, welches durch Herstellung von Sandreliefs gepflegt wird.

Bei dieser Arbeit erkennt der Lehrer die Früchte seiner heimatlichen Ausflüge, und er lernt dabei die rohen Anschauungen kennen, die der Schüler von der physikalischen Beschaffenheit seiner Heimat hat.

Ferner läſst sich kein Relief so billig herstellen, als das Heimatrelief aus Sand oder Erde.

Im Leben der noch auf niederer Kulturstufe stehenden Völker und in dem der Kinder, finden sich manche Beschäftigungen, welche einander gleichen und dem Erzieher manchen Fingerzeig für sein unterrichtliches Wirken geben. Jene beschäftigen sich gern mit Sand und Erde und stellen ihre heimatliche Gegend daraus her.*) Auch diese arbeiten gern im Sandhaufen, dessen gefügiges Material sich zu allen Dingen formen läſst, welche die Kinderphantasie bewegen. Den Sandhaufen in den Dienst der Heimatkunde zu stellen, ist darum schon an und

*) S. Bär, Die kulturhist. Stufen im heimatkundl. Unterricht (Thüringer Lehrerzeitg., 1889).

für sich eine der natürlichsten Forderungen der Kinderpsychologie: »Vom Spiel zur ernsten Arbeit.«

Das Sandrelief tritt aber nicht nur in den unmittelbaren Dienst der Heimatkunde, sondern auch in den der Geographie; auch hier soll es zur Darstellung, Veranschaulichung und Klärung von orohydrographischen Verhältnissen fremder Länder dienen.

2. Das Skelett- oder Treppenrelief. Die in Schraffenmanier ausgeführten Plankarten, welche am meisten in Gebrauch sind, sowie die Höhenschichtenkarten, welche die genaueste Darstellung eines Terrains sind und die in farbigen Höhenschichten kolorierten Karten erfordern noch ein weiteres geographisches Hilfsmittel, nämlich das Skelettrelief einer Gegend oder das Höhenschichtenrelief. (Treppenrelief.) Das Kind soll sich aus den Schraffenreihen oder den Höhenkurven (Isohypsen) in seiner Phantasie einen Berg konstruieren; das ist aber eine schwierige Forderung, welche die Entstehung des Berges aus Höhenschichten vor den Augen der Schüler voraussetzt. Selbst wenn die Höhenschichten farbig auf der Höhenschichtenplankarte ausgeführt sind, (je höher, desto dunkler) wird der Gebrauch des Schichtenreliefs keineswegs überflüssig. »Das Skelett- oder Treppenrelief darf aber der Lehrer nicht etwa in alleinigen Gebrauch nehmen, sonst prägen sich die Stufen beim Schüler so ein, dafs er dieselben nicht wieder los wird. Das Treppenrelief tut dem ausmodellierten Relief gegenüber nur Handlangerdienste; sobald an ihm die Horizontalen gewonnen sind, ist das ausmodellierte Relief in alleinigen Gebrauch zu nehmen.« Das Treppenrelief dient also zum Verständnis der Schraffen- und Isohypsenkarte. Beim Aufbau, wie beim Zerlegen des Treppenreliefs ist das spekulative Interesse des Schülers wiederum besonders rege. Das zerlegbare Bergmodell oder Heilmanns Drahtmodell*) sollen durch das Treppenrelief keineswegs aus dem Unterricht verdrängt werden, beide sind auch recht wertvolle instruktive Veranschaulichungsmittel für die Bergsymbolik.

*) Heilmanns Drahtmodelle vom Harz bestehen aus Drähten, welche die Isohypsen darstellen und durch Fäden verbunden sind. S. Lehmann, Vorles. über Hilfsmittel usw. S. 285.

3. Das ausmodellierte Heimatrelief ist das wichtigste und notwendigste aller Reliefs; denn 1. vermag es die Heimat am getreuesten wiederzugeben, 2. läfst sich an ihm die für das Kartenverständnis nötige Symbolik entwickeln. Sind die Skelettstufen beim Ausmodellieren nicht gänzlich verwischt, so dafs ein Abzählen derselben noch möglich ist, oder ist es wohl gar in Horizontalschichten zerlegbar, so vermag es auch das Treppenrelief zu ersetzen. Ist es in Höhenschichten koloriert, so läfst sich an ihm auch das Verständnis für die Farbenskala der Plankarte gewinnen.

4. Die Typen- oder Idealreliefs erhalten dadurch einen besonderen Wert, dafs sie das geographische Apperzeptionsmaterial, das sich nicht in jeder Heimat und an jedem Heimatrelief entwickeln und finden läfst, ergänzen. Sie füllen die Lücken im Gedankenkreis des Schülers. Vorzüglich in dieser Beziehung sind Heims Modelle.

5. Das »terminologische Relief« ist bemüht, möglichst viele charakteristische Oberflächenformen der Erde auf einer Tafel zu plastizieren; es will viel bieten ohne grofsen Kostenaufwand. So gut dieser Gedanke auch gemeint ist, so kommt er doch mit seinem Formenkonglomerat mit der Psychologie in Konflikt; es wird dem Lehrer schwer werden, die Aufmerksamkeit der Schüler nur auf ein Objekt zu richten, da die benachbarten störend und hemmend wirken. Wenn der Lehrer z. B. dann später die Mecklenburger Seenplatte schildert, so erscheinen mit dem sanften Plateau sogleich die Vorstellungen vom feuerspeienden Berg und Gletscherriff auf der Oberfläche des Bewufstseins, da sich dieselben früher nach dem Gleichzeitigkeitsgesetz miteinander verbunden hatten. Das ist eben die Macht der sinnlichen Anschauung. Darum weg mit den terminologischen Reliefs, bildet einzelne Typenreliefs!

6. Der Reliefatlas, welcher aus starkem Kartonpapier die Terrainsignaturen wiedergibt, verfolgt dieselben Ziele wie jedes andere Relief. So ansprechend er auch wirkt, so steht doch seiner allgemeinen Einführung noch der Geldpunkt hauptsächlich entgegen. Dafs er einen tieferen Eindruck beim Schüler hinterläfst, als der Plankartenatlas, darf nicht geleugnet werden.

7. Relieflandkarten, welche gröſsere Länderstrecken wiedergeben, sind von allgemeiner Bedeutung. Sie mögen wohl durch gewissenhafte Handhabung des Heimatreliefs entbehrlich erscheinen, sind aber keineswegs überflüssig. Der Relieflandkarte ist vor der Plankarte unter allen Umständen der Vorzug zu geben.

8. Der Reliefglobus ist dem Globus mit glatter Oberfläche vorzuziehen; auch von ihm gilt das, was im allgemeinen vom Wert und der Bedeutung des Reliefs gesagt ist. Durch diese Auseinandersetzungen soll keineswegs der Plankarte die Tür gewiesen werden, der beste Führer zu ihr ist eben das Relief. Ein Reisebuch mit Reliefs ist ein Unding.

4. Herstellung und Verwendung des Reliefs. Die Grundvoraussetzung für die Herstellung von Reliefs ist das Vorhandensein oder die Beschaffung von Plankarten mit Isohypsen oder Höhenkurvenlinien; dieselben sind ganz oder nur teilweise in den zivilisierten Ländern zu finden. (Siehe Lehmann geogr. Vorlesungen S. 149 bis 153.) Die Aufnahme eines Landes rückt aus dem Rahmen der Schule heraus. Praktische Übungen in dieser Beziehung fallen den Generalstabsoffizieren, Kriegsschulen, Universitäten und geographischen Instituten zu. Professor Dr. Willy Ule in Halle a. S. macht praktische Übungen im Vermessen des Landes. (Siehe Lehmann, Beiträge zur Methodik der Erdkunde usw., S. 27—45.) In Deutschland kann man aus jeder Buchhandlung Meſstischblätter von allen deutschen Landesteilen beziehen, auf Grund deren man Reliefs herzustellen vermag. Gegenwärtig finden Neuvermessungen in Deutschland durch Beamte der Plankammer der Königl. Preuſs. Landesaufnahme statt. Ich rate jedem Lehrer an den Vermessungen seiner heimatlichen Gemarkung teilzunehmen, da er hierdurch am besten in die heimischen Geländeverhältnisse eingeführt wird. Bereits sind eine gröſsere Anzahl von Meſstischblättern neu erschienen und im Verlag von R. Eisenschmidt, Berlin NW. 7, Dorotheenstraſse 70a zu haben. Die Anmeldung erfolgt bei der Königl. Plankammer zu Berlin auf besonderem Formular, worauf die gewünschten Blätter zu dem ermäſsigten Preise von 50 Pf. pro Stück zugesandt werden. Die neuen Blätter bilden einen bedeutenden Fortschritt in der Geographie Deutschlands, weil die Isohypsen nicht mehr in preuſsischen Dezimalfuſs, sondern von 5 : 5 m angegeben sind. Bei der Herstellung von Reliefs ist folgendes zu beachten:

a) G r ö ſ s e: Das Heimatrelief muſs das Gebiet umfassen, welches die vom Orientierungsstandpunkt aus sich ergebende Horizontlinie einschlieſst. Der Heimatsort soll in der Regel in der Mitte des Reliefs liegen. Es muſs so groſs sein, daſs es sich zum Massenunterricht eignet. Im allgemeinen dürfte es die Gröſse von 1 qm nicht überschreiten, was auch für die Relieflandkarten gilt. Auf einer solchen Fläche läſst sich ein hinreichend getreues Terrainbild aufbauen. Ist das Relief gröſser als 1 qm, so läſst es sich nicht leicht handhaben, und die Vervielfältigung ist mit gröſseren Schwierigkeiten verbunden.

b) D e t a i l l i e r e n u n d G e n e r a l i s i e r e n. Das Relief darf bei aller Einfachheit keineswegs Treue und Wahrheit vermissen lassen. Eingehende Detailierung erfordert nur das Heimatsrelief. Bei Reliefdarstellungen ganzer Länder entsteht durch zu spezielles Detailieren »ein wirres Durcheinander von Erhöhungen und Vertiefungen,« und wer verwirrt statt zu belehren, macht sich einer unterrichtlichen Sünde schuldig. Es ist also bei Reliefkarten eine Generalisierung notwendig. Dieselbe richtet sich 1. nach der Gröſse, 2. nach dem Maſsstabe, 3. nach dem Zweck des Reliefs und 4. nach der jeweiligen Apperzeptionsfähigkeit der Schüler. Namentlich das letztere ist ungemein wichtig; derjenige Schüler, der das einfache, das Wichtigste enthaltende Relief verstanden hat, wird auf späteren Stufen auch das detailierte Relief verstehen. Geschicktes Detailieren wie Generalisieren kann nur von geschulter Geographen- und Lehrerhand ausgeführt werden.

c) Ü b e r h ö h u n g u n d M a ſ s s t a b. Eine Überhöhung ist bei allen Reliefs wünschenswert, ja geradezu notwendig. Wenn das Relief dem Massenunterrichte dienen und auch noch aus gröſserer Entfernung die physiognomischen Züge dem Schüler erkennen lassen soll, so muſs die Vertikaldimension unbedingt in gröſserem Maſsstabe ausgeführt werden, als die Hori-

zontaldimension. Der Vertikalmafsstab darf indes nicht so grofs sein, dafs ein Zerrbild des Landes entsteht. Man hat also bei eintretender Überhöhung eines Terrains einesteils die Erhöhung der Anschaulichkeit zu berücksichtigen, anderenteils aber die Entstehung von Unwahrheiten zu vermeiden. »Eine Überhöhung ist in gewissen Fällen ebenso notwendig, wie eine Formenverallgemeinerung.« Nur bei grofsen Mafsstäben und Höhendifferenzen kann von Überhöhung abgesehen werden.

»Freilich entsteht durch Übertreibung kein Bild absoluter Richtigkeit, indem die Höhen im Verhältnis zur Umgebung höher erscheinen und die Böschungswinkel steiler werden. Allein wenn der Schüler einen Berg in der Wirklichkeit sieht, so fällt es ihm keineswegs ein, denselben mit der Gesamtfläche des ganzen Landes zu vergleichen oder wohl gar der ganzen Erdoberfläche, sondern nur der Eindruck bleibt in ihm haften, den der Berg im Verhältnis zu der ihn umgebenden Ebene macht.« Meine Schüler erkannten auf einem Relief im Mafsstabe 1 : 25000 ohne Überhöhung auch nicht einen einzigen Berg ihrer Heimat wieder. Bei einem Mafsstabe von 1 : 1000000 würden ohne Überhöhung bei einem Relief von Europa die Berge höchst minimal erscheinen; der Montblanc 4,8 mm, die Jungfrau 4,2 mm, der Säntis 2,5 mm, die Zugspitze 3 mm, der Vesuv 1,2 mm, der Brocken 1,1 mm, der Inselsberg 0,916 mm u. s. f. Bei meinem Relief von Europa, welches auch die Meerestiefen veranschaulicht und im Mafsstabe 1 : 5000000 bearbeitet ist, würde ohne Überhöhung eine Terraindarstellung überhaupt unmöglich gewesen sein.

Bei meinem Relief vom Thüringerwald, im Mafsstab von 1 : 100000, würde ohne Überhöhung der Inselsberg 9,16, der Beerberg 9,83, der Schneekopf 9,76, der Finsterberg 9,46, der Kickelhahn 8,62, der Dolmar 7,40, der Singerberg 5,82, der Hexenberg 4,37 mm hoch sein müssen, und ich bezweifle, ob es dann eine so weite Verbreitung gefunden haben würde, als es gefunden hat. Eine 2- bis 5fache Überhöhung halte ich immerhin für angebracht und notwendig.

Diese Überhöhungen führen unsere Gegner gern wider das Relief ins Feld. Sie bedenken aber dabei nicht, dafs sich die Plankarte oft weit gröfserer Sünden schuldig macht als das Relief, denn sie kann ohne Übertreibung keinen Flufs, keinen Ort, keine Eisenbahnlinie ausdrücken, wenn dieselben auf gröfsere Entfernung vom Schüler gesehen werden sollen. So würde z. B. nach Hemlebs Karte von Thüringen (1 : 150000) die Saale bei Halle $2^1/_4$ km, bei Jena 2 km, die Ilm bei Berka 1 km breit sein. Die Eisenbahnlinien hätten eine Breite von 300 m. Nach Justus Perthes Karte von Europa (1 : 4000000), (also 1 mm = 4 km in der Wirklichkeit) ist die Elbe bei Hamburg 5 mm = 20 km breit, und Sondershausen hätte danach einen Durchmesser von 18 km und 54 km Umfang. Solche Beispiele könnten noch massenhaft erbracht werden.

Man sieht daraus, dafs die Plankarte sich linealer Übertreibungen in der Horizontalrichtung oft in viel schlimmerem Grade schuldig macht, als das Relief in vertikaler. Beides läfst sich entschuldigen, denn es wird eben bei beiden der didaktische Zweck der Anschauung verfolgt, und dieser hat vor allen Dingen im Vordergrund zu stehen bei Herstellung eines Lehrmittels. Es fällt ja auch keineswegs dem Schüler ein, jedes Zeichen nach dem Mafsstabe der Karte in die Wirklichkeit umzusetzen; dies tut er erst dann, wenn er vom Lehrer dazu angehalten und darauf aufmerksam gemacht wird.

Für die Heimatreliefs ist ein möglichst grofser Mafsstab zu wählen, mindestens der der preufsischen Mefstischblätter, also 1 : 25000; besonders formenreiche Terrains, wie die der Schweiz, erfordern noch einen gröfseren Mafsstab, bis 1 : 4000. Über Mafsstab und Überhöhung mufs jeder Reliefbildner nach Lage der Verhältnisse selbst entscheiden, allgemeingültige Normen kann man nicht feststellen. (Vergl. Lehmann, Klar, Wiedemann.)

d) Kolorieren. Alle Reliefs sind am besten mit Ölfarben zu kolorieren, weil diese am haltbarsten sind. Um das Relief matt zu erhalten, ist es nach vollendeter Kolorierung mit Mattlack zu streichen. Die Ölfarben sind am geeignetsten aus einer soliden Drogenhandlung zu beziehen.

Die Ansichten über das beste Kolorit gehen weit auseinander; auch die Art und

Weise, wie ich meine Reliefs koloriere, soll keineswegs vorbildlich sein, mag aber von jedem Reliefbildner einmal versucht werden. Nachdem das fertige Relief mit weifs-grauer Ölfarbe gestrichen worden ist, werden die Ölfarbschichten nach der Matzatschen Farbenskala oder nach von Sydowscher Manier aufgetragen. Die Situationszeichnung des heimatlichen Terrains wird durch dieses grundierende Farbschichtenkolorit wenig beeinflufst und kommt trotzdem genügend zur Geltung. Für die Angabe des Feldes im Kolorit kann ich mich nicht interessieren, da die Oberflächenbesiedelung durch die Landwirtschaft einem fortwährenden Wechsel unterworfen ist. Der Wald ist mit grünen Punkten anzugeben, die Wege sind gelb, die Orte rot, die Flüsse mit schwarzer unverwaschbarer Tusche, die Eisenbahnlinien in unterbrochenen Netzlinien wiederzugeben. Man sollte dieses Kolorit gleichmäfsig durchführen, da es sowohl die Höhenschichten veranschaulicht, als auch die heimatliche Situation wiedergibt und vor Spielereien behütet. Die Kennzeichnung der Orte durch Häuserchen, des Waldes durch Moos, des Feldes durch geriebene Erde wirkt wohl recht ansprechend und eignet sich wohl besonders für Blindenanstalten, läfst sich aber schwer von dem häfslichen Schulstaub reinigen, während das glatte Relief sich mit einem feuchten Tuche abwischen läfst. Beck in Bern ersetzt die Seen durch Spiegelglas, in welchem sich die umgebende Gebirgswelt widerspiegelt, ähnlich wie in der Wirklichkeit. Ein jeder, der zur Kolorierung schreitet, soll sich immer klar vor Augen halten, dafs die Hauptaufgabe des Reliefs nicht in einer peinlichen Situationszeichnung liegt, sondern in der getreuen Formenwiedergabe der Oberflächenphysiognomie der Heimat. Beim Eintragen der Situation richte man sich nach der Plankarte, welche beim Aufbau des Reliefs zu Grunde gelegen hat. Bereits bei dieser Arbeit hat man die einzuzeichnenden Orte, Flüsse usw. markiert, damit die Kolorierung flott von statten geht und nicht fehlerhafte Eintragungen entstehen.

Vielfach ist man gegen die Einzeichnung von Namen in das Heimatrelief, da dieselben ja auch nicht in der Natur geschrieben ständen. Mir ist das ein ganz nebensächlicher Grund; das Relief ist das Übergangsglied zur Karte, infolgedessen kann es auch die Namen der Karte zeigen. Welcher Lehrer will sämtliche Namen (2100 ungefähr) auf meinem Relief vom Thüringerwald merken, ohne dafs dieselben eingedruckt wären? Dem Lehrer, der auf gewissenhafte Einführung der Schüler in das Kartenverständnis bedacht ist, soll man die geistige Anspannung und Besinnung auf Namen möglichst ersparen, namentlich, wenn alle Disziplinen in seiner Hand vereinigt sind. Ferner wird bei einem Lehrerwechsel jeder Lehrer die Nomenklatur im Relief mit Freuden begrüfsen, da er sich dann leichter in der neuen Heimat zurecht findet; ein jeder mufs zugeben, dafs ein jahrelanges gründliches Studium dazu gehört, ehe man die Heimat, in die man als Lehrer gestellt wird, so genau auskennt als die idealen Forderungen der Geographie es erheischen.

Dafs ein Relief mit allen Grenzen, Wald- und Wegesignaturen, sowie Namen für einzelne Feld- und Waldparzellen mehr verwirrend, als klärend wirkt, mag zugegeben werden. Das Relief hat eben in erster Linie Unterrichtszwecken zu dienen, nicht Bureaus oder wissenschaftlichen Demonstrationen. In neuerer Zeit findet die Wirtschaftsgeographie immermehr Eingang in den Schulen. Dieselbe hat ihre Anfangsgründe ganz entschieden und mit Recht in der Heimat zu suchen. Aus diesem Grunde sind meine beiden neusten Reliefs von Halle und Magdeburg nach wirtschaftsgeographischen Grundsätzen koloriert. Die zu diesen gehörigen Plankarten dagegen tragen die farbige Höhenschichtenskala. Gänzlich verwerflich und psychologisch sündhaft ist es, wenn ein Schulorganismus Karten von ein und demselben Lande in verschiedener Geländedarstellung unterrichtlich verwendet, wodurch die gröfste Unklarheit im Kopfe des Schülers erzeugt wird. Als Geograph vom Fach habe ich bezüglich des Kartenkolorits folgende Forderungen gestellt: 1. farbige Höhenschichten, 2. senkrechte Beleuchtung, 3. Schraffen. Diesen Anforderungen genügen z. B. die Karten von Habenicht (Justus Perthes, Gotha, Wagner u. Debes-Leipzig, Bamberg, Gäbler u. s. f.).

e) Herstellung und unterrichtliche Verwendung. 1. Das Sandrelief.

In welcher Weise Sandreliefs hergestellt werden und sich in den unterrichtlichen Lehrgang einfügen, ist uns trefflich von Bechler (9. Bericht über das Schullehrerseminar zu Weimar 1891: Heimatkundliche Ausflüge in die Umgebung von Weimar), Trautermann (die Einführung in das Kartenverständnis, weim. Kirchen- und Schulblatt 1896, S. 153) und Scholz (s. Artikel Heimatkunde: Durcharbeitung des Stoffes, Hilfsmittel) gezeigt worden und bedarf keiner weiteren Erörterung. Nur sei noch einiges ergänzend hinzugefügt: Da bei einer möglichst naturgetreuen Nachbildung eines Berges vor allen Dingen die genaue Kenntnis des Böschungswinkels vorausgesetzt werden mufs, so ist bei Herstellung des Sandreliefs das zerlegbare oder ausmodellierte kunstvolle Heimatrelief zu verwenden. An ihm werden die Böschungswinkel gemessen und auf das Sandrelief übertragen.

Wo es die Verhältnisse gestatten, ist das Sandrelief auf der Spitze des Berges, der eben die zu behandelnde Unterrichtseinheit bildet, aufzubauen. Die Herstellung des Reliefs aus Sand von der ganzen Heimat empfiehlt sich ebenfalls am geeignetsten auf dem erhöhten heimatlichen Orientierungsstandpunkt. Dorthin sind auch, wenn derselbe nicht allzuweit vom Heimatsort entfernt liegt, das fertig ausmodellierte Relief und die Plankarte zu transportieren. Alle drei haben fortwährend miteinander zu korrespondieren, damit eine innige Verschmelzung zwischen Heimat und Plankarte erzielt wird.

Ebenso wie das Aufbauen, ist auch das Zerlegen des Sandreliefs in Horizontal- und Vertikalschichten von grofser Wichtigkeit. Profil und Isohypse können schon hier herausgearbeitet werden. (Siehe Bechler u. Scholz.)

Die Herstellung von Sandreliefs in kleinerem Mafsstabe in viereckigen Kästen seitens der Schüler ist ebenfalls warm zu empfehlen, nur mufs eine scharfe Disziplin und stete Kontrolle die Arbeit der Schüler überwachen, damit diese nicht zur Spielerei ausarte.

Dafs man auch ganze Länder aus Sand herstellen kann, ist bereits beim Wert des Sandreliefs erwähnt worden; allein dazu gehört ganz besonderes Geschick. Das Relief von Palästina lasse ich am sandigen Grammeufer herstellen; dort kann ich recht augenscheinlich zeigen, dafs, sowie ich das Gebirge Juda wegrasiere, sofort das Wasser in das Depressionsgebiet des Jordans stürzt. Am besten gelingt diese Arbeit bei möglichst niederem Wasserstande, wenn man mit den Schülern einen geeigneten Sandbarren erreichen kann. Ebenso wird aus einem Sandbarren an der Gramme Italien hergestellt, natürlich denkbar einfach und stark generalisiert. Wer aber nicht in einem so für Heimatkunde geeigneten Terrain wohnt, wie der Verfasser, der beschaffe sich zum mindesten einen Haufen Sand für den Schulhof, den jede Schulgemeinde oder Anstalt gern liefern wird.

Hier sei auch auf die vortrefflichen Reliefs in Schulgärten aus Stein und Erde hingewiesen, wie man sie in der Schweiz hie und da antrifft. Das vorzüglichste habe ich in Innsbruck im Garten des Pädagogiums gesehen. Dasselbe stellt Tirol aus den Gesteinsmassen dar, aus denen das Gebirge in Wirklichkeit besteht, ist 90 qm grofs (Ausdehnung 1:7500, Höhe 1:2200) und von Prof. Joh. Schuler ausgeführt. Die Wege stellen die Haupttäler dar. Dafs solche Reliefs einen gewaltigen Eindruck auf die Schüler machen, ist unstreitbar und sie verdienen weiteste Nachahmung und Verbreitung. Für gebirgige Gegenden, deren heimatlicher Orientierungsstandpunkt schwer zu erreichen ist, erscheinen sie als Notwendigkeit.

2. Herstellung des Treppen- und ausmodellierten Reliefs. Beide werden auf ein und dieselbe Art und Weise hergestellt; in den am Schlufs zitierten Schriften von Lehmann, Klar und Wiedemann ist darüber so ausführlich geschrieben, dafs hier eine kurze Darstellung zur Orientierung genügt und die beste Herstellungsart erwähnt sei. Nachdem sich der Reliefbildner über Gröfse, Mafsstab und Überhöhung klar geworden ist, beschaffe er sich einen zollstarken Holzboden aus weichem Holz, welcher mit Einschub- oder Hirnleisten versehen ist, ebenso grofs wie die als Unterlage dienende Isohypsenkarte. Vier preufsische Mefstischblätter sind in der Regel genügend. Alsdann pause man die einzelnen Horizontalen mit Zuhilfenahme von Blaupapier auf Holzpappe oder Holztafeln, schneide sie aus und leime und nagele sie der Reihe nach

übereinander. Auf diese Weise entsteht ein Skelett- oder Treppenrelief. Will man das Treppenrelief zerlegbar haben, so schichte man die einzelnen Schichten ohne Leimanstrich übereinander, bringe aber in jeder vorhergehenden Schicht einige Zapfen (Nagel ohne Kuppen) an, welche in ein Zapfenloch in der Unterseite der nächstfolgenden Schicht passen, damit sich dieselben nicht verschieben. — Die unterrichtliche Verwendung des Treppenmodells ist höchst einfach; der Lehrer baut dasselbe vor den Augen der Schüler auf und zerlegt es wieder. Die unterste Schicht wird sodann auf einen grofsen Bogen weifses Meterpapier gelegt und mit einem Bleistift umfahren. Dasselbe geschieht dann mit Schicht 2, welche in Schicht 1 pafst und einen kleineren Umfang als diese hat; so fahre man fort, bis alle Schichten aufgezeichnet sind oder der ganze Berg projiziert ist. Nun werden die Schichtenlinien durch Schraffen verbunden und auf diese Weise wird das Verständnis für die Schraffenkarte gewonnen. Nun kann man die Schichten nach der Matzatschen Farbenskala oder nach Sydowscher Manier kolorieren, wodurch die Plankarte in Höhenschichten koloriert erscheint.

Das Skelettrelief wird nun durch Ausgleichen der Stufen, am besten mit Ölkitt, in das ausmodellierte Relief verwandelt. Vorher tränke man dasselbe tüchtig mit heifsem Leim und lasse es mehrere Stunden im warmen Zimmer stehen, helfe auch da und dort mit einigen Nägeln nach, damit nichts mehr klafft. Mittelst des Modellierholzes aus Holz, Eisen oder Messing vollziehe man das Modellieren an der Hand der Plankarte. Der Ölkitt ist vom Glaser zu beziehen und unter Wasser aufzubewahren, damit er nicht hart wird. Ortschaften markiere man erhaben, Flufsläufe vertieft, damit sich dieselben beim späteren Abformen in der Matritze abdrücken. Ist das Modellieren beendet, so schreitet man zu dem bereits erwähnten Kolorieren des Reliefs.

Auf einen Punkt bei Herstellung von Reliefs mufs ich indes noch ganz besonders aufmerksam machen. Vor dem Beginn der Aufschichtung der einzelnen Stufen lege man so viele Schichten unter, dafs die Oberfläche des Holzbodens, auf dem das Relief aufgebaut wird, gleiche Höhe mit dem Meeresspiegel hat. Bei der späteren Herstellung von Profilschnitten (s. Vervielfältigung) erreicht man dadurch die Veranschaulichung von absoluter und relativer Höhe am besten.

Das fertige Heimatrelief wird im heimatkundlichen Unterricht im Freien und auch im Zimmer benutzt. Im Freien ist es bei Herstellung des Sandreliefs zu verwenden. (Siehe Sandrelief.) Die Orientierungsübungen im Freien vom Orientierungsstandpunkt aus sind auch am Relief zu wiederholen; besonders nutzbringend ist dies, wenn dasselbe am Relief auf dem Orientierungsstandpunkte geschieht. Das, was der Schüler in Wirklichkeit vor sich sieht, Bergformen und Talwindungen, die ganze Situation der Wirklichkeit, findet er in verjüngtem Mafsstabe auf dem Relief wieder. Die heimatkundlichen Gänge und Forschungsreisen sind am Relief zu wiederholen; dabei liegt die im Kolorit des Reliefs ausgeführte Plankarte, welche bei den vorzunehmenden Übungen natürlich nicht fehlen darf, wagerecht neben dem Relief. Es wird ein Gegenstand in der Wirklichkeit gezeigt, dann auf dem Relief und dann auf der Plankarte. Auch der umgekehrte Weg ist einzuschlagen, und vielseitige Variationen werden vorgenommen. Das Relief hat natürlich wagerecht zu liegen.

Im Zimmer wird an der Hand des Reliefs alles wiederholt, was der Schüler im Freien gesehen. Auch hier korrespondieren Plankarte und Relief. Zuerst mufs das wagerecht liegende Relief in der Richtung der Himmelsgegenden liegen, alsdann wird es auch, in anderen Himmelsrichtungen liegend, verwendet und auch von verschiedenen Seiten her beleuchtet, damit auch das Verständnis für Karten mit schräg einfallendem Licht, falls solche vorhanden sind, erzielt wird. Alsdann ist das Relief schräg aufzurichten und endlich senkrecht mit der Plankarte an die Wand zu hängen. Nun lasse man beide recht lange und nachhaltig auf das Auge des Schülers wirken. Zahlreiche Übungen lassen sich am Heimatrelief vornehmen; die Höhen werden abgezählt, Bergformen miteinander verglichen; Entfernungen von Ortschaften dem Wege und den Luftlinien nach geschätzt und gemessen, ihre geographische Höhe festgestellt; die

Steigungen der Eisenbahnlinien und Wege, der Fall der Flufsläufe, die Anlage von Wasserleitungen und Pumpstationen u. dergl. erarbeitet.

Die Grade sind durch Seidenfäden, welche über das Relief gespannt werden, zu bezeichnen.

Das Zeichnen von Karten ist nach Erarbeitung des Mafsstabes dem Schüler nun leicht (s. geogr. Zeichnen). Der Umfang des Reliefs ist auf der nun auftretenden grofsen Landkarte der weiteren Heimat einzuzeichnen, wodurch der Schüler begriffliche Einsicht in die verschiedenen Mafsstäbe erhält. Er schliefst daraus, warum sein Heimatort und sein heimatliches Bächlein auf der grofsen Plankarte nicht mehr zu finden sind und die Symbolik derselben steht leibhaftig vor seinem geistigen Auge.

3. Die Herstellung der Relieflandkarten geschieht ebenfalls in Höhenschichten, welche später ausmodelliert werden. Wohl lassen sich dieselben auch aus Ton modellieren, was aber eine aufserordentliche Geschicklichkeit und intensive geographische Kenntnis voraussetzt. Die Kolorierung geschieht am besten nach der Matzatschen Höhenskala oder nach Sydowscher Manier mit Ölfarben.

Während das Heimatrelief auf der Stufe der Vertiefung, Vergleichung und Übung auftritt, ist von der Relieflandkarte wie von der Plankarte auszugehen. Seine Verwendung ist ebenso wie die der Plankarte.

4. Der Reliefatlas besteht aus einzelnen Blättern, welche die Plankarten reliefartig wiedergeben. Man benutzt zur Höhenprägung Kartenpapier. Zur Herstellung sind 2 Platten nötig, eine für die Prägung und eine gleichgrofse Situationsplatte. Freilich kommt es leicht vor, dafs die letztere nicht genau auf das geprägte Blatt pafst, wodurch zuweilen Ungenauigkeiten entstehen; ein Flufs steigt einmal ein Stück am Berg entlang oder ein Ort liegt an einer falschen Stelle. Die einzelnen Blätter sind auch stumm dargestellt und zeigen nur die Höhenprägung. Die Situation ist vom Schüler einzuzeichnen. Er soll eine Unterstützung des Kartenzeichnens sein. (Vergl. Geographisches Zeichnen.)

5. Vervielfältigung. Ist das Relief fertig, so schreitet man zur Vervielfältigung desselben, was am besten durch einen erfahrenen Techniker, etwa Deichmann-Cassel oder Gebr. Dorn-Apolda geschieht. Letztere Firma stellt so niedere Preise, dafs sich jeder Lehrer die unsaubere Arbeit ersparen kann. Zunächst wird das Relief mit gereinigtem Leinöl bestrichen und dann mit Gips übergossen, in welchem sich die ganze Plastik des Reliefs abdrückt. Von Reliefs mit überhängenden Felszacken nehme man Leimform. Die Form oder Matritze stellt das Negativ des Reliefs dar. Sie mufs gehörig austrocknen und wird dann schellackiert. Bevor man sie zum Abgiefsen verwendet, mufs sie jedesmal mit gereinigtem Leinöl dünn bestrichen werden, damit sich der Abgufs leicht abheben läfst und nicht etwa in dem Negativ Gips sitzen bleibt. Als Massenkomposition empfiehlt sich am besten Hartgips mit vierfacher Gewebeeinlage oder Papiermaché. Um das Werfen gröfserer Reliefkarten zu vermeiden, giefse ich in die Ränder Rohrstäbe ein. Man stelle auch einige Vollgüsse aus Gips her und zerschneide dieselben mit der Säge in der Richtung, in welcher man ein Profil am geeignetsten hält.

Die Herstellung und unterrichtliche Verwendung von Reliefgloben ist dieselbe wie der Globen mit glatter Oberfläche.

Nachdem die Güsse gehörig getrocknet sind, tränke man sie mit Leimwasser oder Firnis, bevor man zum Kolorieren schreitet.

6. Herstellung von Reliefs und Schichtenkarten für die Hand des Schülers. Dafs der Schüler bei Herstellung von Sandreliefs herangezogen wird, ist bereits erwähnt worden. Das Modellieren in Ton ist meinen Schülern nie recht gelungen, während die Herstellung von Höhenschichtenkarten stets befriedigende Ergebnisse zeitigte. Bis jetzt liegen dieselben in 2 Formen vor. Man rechnet die in preufsischen Dezimalfufs angegebenen Höhenlinien in Meter um und reduziert sie auf eine für die Schüler leicht handliche Gröfse. Sodann zeichnet man alles ein, was das Mefstischblatt aufweist; zum mindesten Flüsse, Bäche, Eisenbahnen und Ortschaften. Das so entstandene Kärtchen wird auf starkes Kartonpapier gedruckt. Nun sind nur 2 Blätter nötig, um daraus ein Höhenschichtenrelief zu konstruieren. Auf Blatt 1 schneidet der Schüler Kurve 1, 3, 5, 7, 9

usw. aus, auf Blatt 2 Kurve 2, 4, 6, 8, 10 u. s. f. und klebt dieselben der Reihe nach an der Hand der Plankarte übereinander. Dieses Verfahren hat Dr. Barth, Leipzig-Lindhardt, bei seinem Relief vom Königreich Sachsen angewendet, und auch ich habe dasselbe mit aufgezogenen Meſstischblättern versucht. Allerdings erspart man dabei das Einzeichnen der Signatur, jedoch ist die Arbeit beim Aufschichten eine so anstrengende und zeitraubende, daſs ich das Verfahren nicht allgemein empfehlen kann.

Das andere Verfahren besteht darin, daſs man allemal je zwei Isohypsen einer Höhenschichtenkarte mit der zwischen ihnen liegenden Signatur auf dünne Pappe oder Karton druckt. Nun läſst man die äuſseren Kurven der einzelnen Pappen ausschneiden und übereinander kleben. Um einer mechanischen Arbeit vorzubeugen, ist stets von der beigegebenen farbiggedruckten Planhöhenschichtenkarte auszugehen, und aus dieser heraus ist das Schichtenrelief zu konstruieren. Diese Arbeit kann als häusliche Aufgabe auftreten oder im Handfertigkeitsunterricht vorgenommen werden, wodurch derselbe in den unmittelbaren Dienst der Heimatkunde tritt. Die Herstellungskosten belaufen sich auf 15—60 Pf. pro Exemplar. Empfehlenswerte Firmen sind: Wagner und Debes in Leipzig und Franz Gebhardt in Apolda. Letzterer liefert z. B. 200 Stück (20 × 20 cm) für 45 M.

7. Geschichte und Verbreitung. Die Entstehung der ältesten Reliefs dürfte nicht auf eine didaktische Forderung irgend eines Schulmannes zurückzuführen sein, vielmehr ist es wohl die Groſsartigkeit der Gebirgswelt gewesen, welche zur plastischen Wiedergabe herausforderte. Karl v. Raumer nennt als das älteste Relief das von Antibes vom Jahre 1665 und ein solches vom Montblanc, 300 Quadratfuſs groſs, von Séné. Das nachweislich älteste Relief der Zentral- oder Urschweiz von Ludwig Pfyffer (1716—1802), welches im Gletschergarten zu Luzern zu sehen ist, hat 7 m Länge und 4 m Breite. Die horizontalen Distanzen verhalten sich ungefähr wie 1 : 12500, die Höhen wie 1 : 10000. In seinem 50. Lebensjahre, also 1767, hat Pfyffer sein erstaunliches Werk nach eigenen Vermessungen begonnen und nach 19 Jahren vollendet. Er hat es aus Wachs und Gips geformt und aus 136 Stücken zusammengesetzt. Obwohl die Relieftechnik nach 100 Jahren bedeutende Fortschritte gemacht hat, so verdient es doch heute noch unsere vollste Bewunderung, die ihm auch Füſsli in seiner Kunstgeschichte zollt. Als das bedeutendste Relief nächst dem Pfyfferschen dürfte das vom Moutatal im Kanton Schwyz zu nennen sein, welches zugleich die Kämpfe zwischen den Franzosen und Russen am 1. Oktober 1799 veranschaulicht. Sein Verfertiger, Niederöst von Schwyz, hatte als 19jähriger Jüngling von den Höhen von Illgau den blutigen Kampf der beiden Heere mit angesehen, und der Anblick hatte einen so tiefen Eindruck auf sein jugendliches Gemüt gemacht, daſs er beschloſs, denselben in einem Relief darzustellen (1800—1802). Dieses Relief wanderte in den sechziger Jahren durch die Hauptstädte Europas, bis es für den Gletschergarten zu Luzern erworben wurde. Pfyffer und Niederöst haben zahlreiche Nachahmer gefunden, namentlich seitdem die verbesserten topographischen Landesaufnahmen die Herstellung von Reliefs erleichtern. Vor allen ist zu nennen F. Beust, Inhaber einer Erziehungsanstalt in Zürich, welcher durch seine modernen Schulreliefs Erstaunliches geleistet hat. Er ist zugleich der erste, welcher auf die Idee kam, aus den Meſstischblättern Höhenschichtenreliefs durch Schüler herstellen zu lassen (1854). Ihm ist im Jahre 1894 in Deutschland K. Trautermann gefolgt, welcher ähnlich, nur mit einigen technischen Abänderungen, eine Höhenschichtenkarte von Weimar und Umgegend herausgab. Auf demselben Prinzip beruhen die Treppenreliefs von Berka und Umgegend und Erfurt vom Verfasser (1894), R. Nuſsbaum-Naundorf b. Apolda von der Ilmmündung (1895), Faust in Eckartsberga (Thüringen) vom Kyffhäuser, von Quedlinburg, der Schmücke und Schrecke (1895—97).

Einer der ältesten Reliefbildner der Schweiz dürfte ferner F. Beck in Bern sein, der bereits im Jahre 1856 ein Relief von Palästina herausgab, welches schon damals durch das Prägungsverfahren vervielfältigt wurde. Seine weiteren meisterhaften Arbeiten sind unter Reliefliteratur erwähnt. Ein weiteres bedeutsames Relief aus dem vorigen Jahrhundert steht im schweizerischen

Landesmuseum; das Relief der Schweiz von Müller aus Engelberg. Hierauf blieb die Reliefkunst lange Zeit so ziemlich stehen. Durch Albert Heim, Professor der Geologie in Zürich, ist sodann in den 70er Jahren eine neue Schule der Reliefkunst gegründet worden. Heim verlangt vor allem: das Relief mufs mehr bieten als die beste Karte. Er hat eine ganze Anzahl von Typenreliefs gearbeitet, die sich allgemeiner Beliebtheit erfreuen und unbedingt zu dem Vorzüglichsten gehören, was wir überhaupt an plastischen Nachbildungen besitzen. Aus seiner Schule sind die Ingenieurtopographen Becker, Simon, Imfeld u. a. hervorgegangen. Von Heim verdient ein Relief vom Säntisgipfel, von Becker vom Glarnerland, von Simon vom Oberengadingebirge und von Finsteraarhorn und von Brünger das von der Schweiz besonders erwähnt zu werden. Die meisten Hersteller legten die vorzüglichen Blätter des Siegfriedatlas zu grunde. Nach Vollendung mehrer grofsartiger Reliefs, von denen ich z. B. das Matterhorn erwähne, hat Imfeld im Jahre 1900 das Meisterstück seiner Meisterstücke geliefert, das Jungfraurelief, 1 : 2500 für das Schweizerdorf der Pariser Weltausstellung 1900. Es bedeckt einen Flächenräum von 25 qm, die Diagonale ist $7^1/_2$ m, die längste Breitseite $5^1/_2$ m. Die Bemalung ist in bezaubernder Wirkung vom Kunstmaler Stockmann in Sarnen ausgeführt.

Der älteste mir bekannte Geoplastiker Österreichs ist F. Keil, geb. 1822 zu Graslitz in Böhmen, gest. 1876 zu Linz, welcher bei Gelegenheit seiner geognostischen Exkursionen und meteorologischen Beobachtungen auf dem Grofsglockner 1854 auf die Idee geoplastischer Darstellungen kam. Sein erster glücklicher Versuch war ein Relief von der Kreuzkofelgruppe in den kanarischen Alpen bei Linz, welchem, unterstützt von der k. k. Akademie der Wissenschaften, sein Meisterwerk, eine Darstellung der Tauernkette in 3 Sektionen, auf 300 eigenen Vermessungen beruhend, folgte. Hier sei auch der vorzüglichen Arbeiten Prof. Dr. M. Klars in Sternberg in Mähren, Lux in Wien und Oberlerchers in Salzburg gedacht, der im Jahre 1893 ein Relief der Ortlergruppe, 1:2000, bearbeitet hat. Prof. Dr. Schuler in Innsbruck dürfte, soweit mir bekannt, der einzige sein, welcher das bedeutsamste Relief aus Stein und Erde von Tirol, für die Dauer haltbar, hergestellt hat. Auch Deutschland besitzt nunmehr ein Relief aus Stein und Erde, dank dem grofsen Interesse, welches Seminardirektor Dr. Hübsch in Bayreuth dem Reliefwesen entgegenbringt. Auf seine Veranlassung hat der Seminarschullehrer Korn in einer Ecke des Seminarhofes ein Riesenrelief aus Stein vom Fichtelgebirge hergestellt. Es bedeckt eine Fläche von 67,5 qm, Mafsstab 1:5000 und ist fünffach überhöht. Es ist eine Leistung ersten Ranges, sowie seine kleinere Reliefkarte vom Fichtelgebirge. Möchten alle Seminardirektoren dasselbe Interesse an den Tag legen, dann würde die Einführung von Reliefs in den Schulen bald allgemeiner werden. Die auf Grund meiner Studienreise nach der Schweiz und Tirol 1897 erworbenen Kenntnisse haben sich bis jetzt nur die Schulen zu Lauscha und Saalfeld i. Th. zu nutze gemacht. Beide besitzen Reliefs von der engern Heimat im Mafsstab 1:4000 welche eine solche Aufstellung im Schulgebäude erhalten haben, dafs vom Schulfenster aus die vorausgegangenen Orientierungsübungen im Freien am Relief und der dazugehörigen Plankarte wiederholt und innig verschmolzen werden können. Der Schulbericht von Lauscha 1900/1901 bringt darüber folgende Ausführungen: »Es wurde beschlossen, nur einen kleinen Teil von Lauscha in recht grofsem Mafsstabe zur Ausführung zu bringen. Seitdem sich die Erkenntnis über die unbedingte Notwendigkeit der Verwendung von Reliefs im heimatlichen Unterricht Bahn gebrochen hat, ist ohne weiteres klar, dafs Reliefs im Mafsstabe der Mefstischblätter, 1 : 25 000 nicht genügend sind. Das hat seinen Grund darin, dafs auf solchen Reliefs sich dem Kinde mit einemmale zu viel Fremdes, nicht genau Beobachtetes, zu sehr Generalisiertes darbietet. Also mufs vorher ein genaues Heimatrelief mit allen Bergen und Gründen, Böschungen, Mulden, Bächen und Strafsen in einem möglichst grofsen Mafsstabe vorgeführt werden, ehe man sie zu einem Schulrelief von 1:25 000 zusammenschrumpfen und in dem Gesamtbild der weiteren Umgebung verschwimmen läfst. Die Ausführung des Lauschaer

Reliefs erforderte viel Überlegungen und Vorbereitungen. Zunächst mufsten die preufsischen Mefstischblätter 6 fach vergröfsert werden, was in 36 Sektionen erfolgte. Die weitere Illustration der in 37 farbigen Tönen hergestellten Höhenschichtenkarte geschah mit Zuhilfenahme des Führers von Lauscha usw. und durch Besichtigung und Messung der Terrainverhältnisse seitens des Verfertigers. Die Planzeichnung mit Isohypsen wurde mit minutiöser Genauigkeit in etwa 100 Stunden hergestellt. Der Aufbau der einzelnen Schichten erfolgte ebenfalls in Sektionen, die in den oberen Regionen miteinander verbunden wurden. Die Stufen des Skelettreliefs wurden ausgeglichen, doch nicht ganz verwischt, da sonst das Charakteristische und Markante verloren geht. Nach der Modellierung fand die Besiedelung des Terrains mit Häusern, Teichen, Wald usw. statt. (Häuser aus Lindenholz; Teiche aus Spiegelglas; das ganze Relief mit Ölfarbe bemalt; Flüsse aus Silberbronce, Felder aus gemahlener Erde, Ton, Schiefer, Ziegel; Wald aus geschnittenem aufgeklebten Moos.) So bietet das Relief ein treffendes Bild von Lauscha. Es ist mit einer rotausgeschlagenen Zarche eingerahmt und ruht auf Füfsen von Steinbuche. Diese sind so niedrig, dafs Kinder des 2. und 3. Schuljahres bequem daraufsehen und so aufgestellt, dafs die Kinder sich rundherumstellen können. Lauscha ist die erste Schulgemeinde Deutschlands, die ein solches Heimatrelief besitzt (ähnliche sind nur in der Ruhmeshalle in Berlin zu sehen); möchten recht viele Orte dem Beispiele Lauschas folgen!« Inzwischen hat auch Saalfeld ein noch gröfseres erhalten und Schuldirektor Lange hat ein solches für Plauen i. V. bearbeitet. Als bestes Lehrmittel bei Einführung in das Verständnis der Geländedarstellungen dient mein zerlegbares Bergmodell, an welchem Horizontal- und Vertikaldimensionen in anschaulichster Weise den Schülern klargemacht werden können. — In neuerer Zeit bin ich, soweit es meine Ferien gestatteten, persönlich an die Leiter unserer Schulen in unsern gröfseren Städten herangetreten, so dafs mir etwa 500 bekannt geworden sind. Besonders rege ist das Interesse für Heimatliches in der Provinz Sachsen, z. B. in Mühlhausen, Erfurt, Halle und Magdeburg, wo man meine früheren Reliefs eingeführt, und Heimatreliefs hat herstellen lassen. Auch das Universitätsseminar zu Jena besitzt meine sämtlichen Reliefs. Am besten ist Erfurt und Coburg mit heimatlichen Lehrmitteln von mir ausgestattet, und zwar hat jede Bürger- und Volksschule eine Heimatkarte für die Hand der Schüler, eine Höhenschichtenkarte, ein grofses Heimatrelief nebst Plankarte.

Besonders reichhaltig ist die Schule des Direktors R. Schmidt - Leipzig mit heimatlichen Anschauungsmitteln, sowie die von Trautermann-Daasdorf b. Weimar und die hiesige ausgerüstet. Merkwürdig verhalten sich fast durchweg die Leiter der höheren Lehranstalten mit Ausnahme einiger Realschulen, Realgymnasien, Seminarien und Universitäten. Jedenfalls aber ist fast überall ein reges Interesse für Heimatliches zu konstatieren, dank dem Verein für Heimats- und Wohlfahrtspflege, dem Männer wie Sohnrey, Schultze, Conventz usw. die Wege geebnet haben. Bei Gelegenheit der deutschen Städteausstellung in Dresden 1903 hatte ich Gelegenheit eine Übersicht über die plastischen Modelle der deutschen Städte zu gewinnen. Leider sind es herzlich wenige, die gute Modelle besitzen, die meisten besitzen überhaupt keine, oder sind Erzeugnisse der Stadtbauämter und dienen nicht in erster Linie schulischen Zwecken. Wenn man in vielen Stadtschulen dem Relief noch den Eingang verwehrt, so sind Interesselosigkeit, Unterschätzung des unterrichtlichen Wertes der Reliefs, aber nur in den seltensten Fällen Geldmangel, die Ursachen. Von den Landschulen sei wegen Einführung von Reliefs und Heimatkarten besonders derer der Grafschaft Camburg und des Amtsbezirks Vieselbach gedacht.

Karl v. Raumer nennt als ersten ihm bekannten deutschen Reliefbildner Erb, welcher ein Relief von ganz Deutschland im Anfang dieses Jahrhunderts arbeitete. Es ist mir nicht möglich gewesen, auszuforschen, wo dasselbe zu sehen ist.

Später tritt uns in Deutschland als Geoplastiker F. A. Ravenstein entgegen, dessen plastischer Atlas 1849 erschien und 5 Auflagen erlebte, die letzte 1865. Ihm kann sich Woldermann mit seinem plastischen Atlas würdig an die Seite stellen,

und der Schüler arbeitet gern nach demselben. Noch jetzt ist er da und dort im Gebrauch. Die Herstellung der Reliefatlanten entstammt sicherlich einer idealen Auffassung des Reliefwesens. Ein bedeutender Reliefbildner Deutschlands war L. Deichmann in Cassel und ist J. Stumm in Rheinbach (Rheinpreufsen) Kindt und Schotte, Berlin.

Wenn das Relief noch nicht durchweg in allen Schulen als Lehrmittel eingeführt ist, so hat das wohl in verschiedenen Ursachen seinen Grund. Man unterschätzt noch vielfach die Schwierigkeit, die dem Schüler bereitet wird, wenn er sich aus der Kartensignatur ein klares Terrainbild im Geiste konstruieren soll. Ein jeder Lehrer der Geometrie weifs, wie schwierig es dem Schüler ist, eine Planzeichnung in ein Raumgebilde umzusetzen, obwohl es sich in der Geometrie um die einfachsten handelt. Ferner haften noch vielen Reliefs Mängel an, die methodisch-technischen Anforderungen widersprechen. Leider versenden die Reliefbildner und Reliefhandlungen ihre Erzeugnisse ungern zur Ansicht, sondern geben dieselben nur auf feste Bestellung ab. Verfasser macht hierin eine Ausnahme, um eine möglichst vielseitige Verbreitung des Reliefs anzustreben. Die meisten Reliefs haben noch einen zu hohen Preis, der sich indes bei reger Nachfrage durch Massenauflagen wohl reduzieren liefse. Vielfach sind die Reliefs noch aus zu schwerem Material hergestellt und nicht leicht handlich, doch wird der Lehrer, welcher den hohen unterrichtlichen Wert derselben erkannt hat, diesen Umstand gern mit in den Kauf nehmen. Ein Hauptgrund für die geringe Verbreitung der Reliefs mag wohl auch darin liegen, dafs manchen Schulen die Mittel zur Beschaffung von Reliefs fehlen. Dann mufs eben der Lehrer selbst Hand anlegen, namentlich da seit dem Erscheinen der Mefstischblätter die erste Hauptschwierigkeit für Herstellung von Reliefs, nämlich die der eigenen Aufnahme, beseitigt ist. Der sehr primitive Aufbau eines Reliefs erfordert nur ein wenig Geduld und Ausdauer. Vor allem beherzige man das Wort A. H. Franckes »geschrieben ist genug, lasset uns handeln« und das unseres Pestalozzi »Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis«, und es wird bald besser mit den Lehrmitteln der Schulen stehen. Vor allem sollten die höheren Lehranstalten, aus denen später unsere Lehrerschaft hervorgeht, lebhaftes dauerndes Interesse für das Relief erwecken und dessen Herstellung ihren Zöglingen lehren. Überhaupt ist die Belehrung der Zöglinge höherer Lehranstalten behufs Selbstherstellung von Lehrmitteln eine unbedingt notwendige Forderung. Verschiedene Seminarien erteilen meines Wissens Anleitung zur Herstellung von Reliefs, so z. B. die zu Weimar, Gotha, Eisenach, Rudolstadt, in der Schweiz zu Küfsnacht, und viele ihrer Zöglinge haben ihre Schulen mit trefflichen Heimatreliefs beglückt. Jedenfalls wird die immer weitere Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den höheren Lehranstalten den Zögling mit dem nötigen Geschick für Herstellung von Reliefs ausrüsten.

Literatur: K. Raumer, Lehrbuch der allgem. Geographie. Leipzig 1835. — Bericht über den 17. schweizerischen Lehrertag. Zürich 1879. — Beust, Méthode pour enseigner la géographie par l'observation des formes de la terre sur le lieux mémes et leur reproduction en reliefs. Zürich 1895. — Wolf, Geschichte der Vermessungen der Schweiz 1879. — Petermanns Mitteilungen 1879. — Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. I. Bd., S. 164. Gotha 1895. — F. Regel, Schröders Magazin für Lehr- und Lernmittel. Jahrg. 1880, S. 210. — F. Beust, das Relief in der Schule, Separatabdruck aus »die Praxis der Schweizerischen Volks- und Mittelschule«. Zürich 1881. — H. Wiget, Der kleine Reliefarbeiter, Anleitung zum Erstellen verschiedener Arten Schulreliefs. Zürich 1881. — W. Keil, Übersicht über die heutige Schulkartographie in W. Reins, Päd. Studien. Jahrg. 1883, Heft I, S. 28. — Kataloge der Landesausstellungen 1883 und 1896, Bericht der Weltausstellung in Paris 1889. — K. Zöppritz, Leitfaden der Kartenentwurfslehre. Leipzig 1884. (Handhabung des Pantographen.) — J. Papouscheck, Die geographischen Lehrmittel und ihre Anwendung beim Unterricht. Wien 1885. — H. Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin 1885. S. 208. — Bechler, Heimatkundliche Ausflüge in die Umgebung von Weimar. Seminarbericht 1891. — Stauber, Das Studium der Geographie in und aufser der Schule 1888. — Napf, Ziele usw. des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realanstalten 1891. — Mitteilungen des deutsch-österreichischen Alpenvereins 1893. — M. Klar, Das geographische Relief als Lehrbehelf. Znaim 1893. — J. Wiedemann, Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten für den geographischen Unterricht. Gera 1893. — Reukauf, Trautermanns Höhenschichtenkarten von der Umgegend von

Weimar. Lehrerzeitung f. Thüringen u. Mitteldeutschland 1894, No. 31. — Bär, die kulturhistorischen Stufen im heimatlichen Unterricht. Lehrerzeitung f. Thüringen u. Mitteldeutschland 1889. — Schulz, Besprechungen von Imhofs Relieflandkarten, Kirchen- u. Schulblatt. Weimar 1894. — Lehmann, Lücken im geographischen Lehrmittelapparat. Zeitschrift für Schulgeographie VI. — Ule, Praktische Übungen an der Universität, Beiträge zur Meth. d. Erdkunde nach Lehmann. Halle 1894. — Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geogr. Unterrichts. I. Bd. 1894. — J. Thetter, Reliefkarten Anleitung zur Herstellung verschiedener Arten von Schulreliefs, Zeitschr. f. Schulgeographie II. S. 247—259. — A. Steiner, Über Reliefkarten, und ihre Verwendung beim Unterricht, ebendas. II, S. 5—12 u. 147—154. — S. Franges, Ein methodisches Hilfsmittel zur Entwicklung geogr. Begriffe, ebendas. II, S. 243—247. — K. Heilmann, Eine neue Methode Reliefkarten herzustellen. V, S. 237-239. — A. Steinhäuser, Ein neuer Versuch fertige Karten in Reliefs zu verwandeln. VI, S. 69—71. — M. Kunz, Das Modell im Dienste des geogr. Unterrichts, Separatabdruck aus »Pädagogium«. 11. Heft, S. 22. — Trautermann, Die Einführung in das Kartenverständnis. Weimar 1896. S. 153. Kirchen- und Schulblatt. — Quensel, Imhofs Relief vom Thüringerwald, ebendas. 1896. S. 77. — Botschaft (Schweizer Bundesblatt 1896 und 1897). — Früh, Ein Relief der Schweiz, Separatabdruck aus der Schweizer Päd. Zeitschrift. VII. Jahrg. 1893, Heft III. Zürich. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar 1899. — Hoffmann, Das Heimatsrelief im Unterricht in Lehrproben und Lehrgang von Fries und Meier. 1895. Dezemberheft. — Kataloge über Reliefs von Wurster & Co. Zürich 1897. Heims Typenreliefs. — Katalog von L. Deichmann. Cassel 1897. — Katalog von Gebr. Dorn. Apolda 1897. — Katalog von Fournier & Haberler in Znaim 1893. — Katalog von J. Stumm. Rheinbach (Rheinpreufsen). — Harms, Schulkartographische Grundsätze. — Über den Anteil der Geographie an der heimatlichen Disziplin v. Wauer-Chemnitz. — J. Dinges, Mindelheim (Bayern), Das Relief als Lehrmittel. II. Jahrg., No. 4 v. Wegweiser für Lehrmittel. — Schubert, Bericht über die Volks- u. Fortbildungsschule zu Lauscha 1900/1901. — L. Wehrli, Das Imfeldsche Jungfrau-Relief und die Entwicklung der Reliefkunst in der Schweiz. Die Schweiz, Zeitschrift, IV. Jahrg. Heft 10. — Wauer, Tanner u. Kerst, Drei Preisschriften, Welche Bedeutung haben Schulkarten in Kuhnerts Reliefmanier für den Unterricht in Heimat- und Erdkunde und wie sind die Schüler am zweckmäfsigsten in das Verständnis dieser Karten einzuführen. — Imhof, Meine Reliefarbeiten, Thüringer Rundschau, 3. Jahrg., No. 27 u. 28. Jena 1903. — Katalog der deutschen Städteausstellung. Dresden 1903. — F. Volkmars, Verzeichnis von Lehrmitteln, Erfurt. — Bibliotheca Pädagogica, 13. Jahrg., 1902. — Katalog des Königl. Zeughauses zu Berlin. — Führer durch die Lehrmittelsammlung der deutschen Lehrerversammlung zu Chemnitz 1902, Dresden. — Hübsch, Jahresbericht 1905/1906.

1. Reliefgloben. Reliefgloben. — Adami-Kiepert, Durchmesser 34 cm, stamm. 18 M. — Langes Reliefgloben 16 bis 40 cm Durchmesser, 16—58 M, siehe Bibliotheca Pädagogica. — Schottes Reliefrerdgloben, 14—40 cm Durchmesser, 6—200 M, ebendas. — Lade, Reliefmondglobus, 36 cm Durchmesser, 40 M, ebendas. 1. Reliefglobus aus Gummi, 10 cm Durchmesser v. L. Deichmann-Cassel 1—3,50 M. 2. Reliefglobus im politischen oder physikalischen Kolorit, 33 cm Durchmesser v. L. Deichmann-Cassel 16—70 M. 3. Reliefglobus in polit. oder physik. Kolorit, 42 cm Durchmesser von L. Deichmann-Cassel 34—70 M. 4. Reliefglobus in polit. oder physik. Kolorit, 68 cm Durchmesser von L. Deichmann-Cassel 120 bis 240 M. 5. Reliefglobus in polit. oder physik. Kolorit, 125 cm Durchmesser v. L. Deichmann-Cassel 1000—1600 M.

Sämtliche Globen in allen europäischen Sprachen.

2. Relieflandkarten: Asien. 1. Asien v. M. Kunz 133 × 122 cm, 1 : 8 000 000, Verl. L. Deichmann-Cassel, 150 M. 2. Palästina v. H. Altmüller 120 × 80 cm, 1 : 315 000, Verl. v. L. Deichmann-Cassel, 60 M. 3. Palästina von O. Imhof 129 × 90 cm, 1 : 315 000, Verl. Gebr. Dorn-Apolda, 35 M. 4. Syrien von Altmüller 85 × 60 cm, 1 : 315 000, Verl. L. Deichmann-Cassel, 55 M. 5. Jerusalem und Umgebung 52 × 40 cm, 1 : 5000, Verl. L. Deichmann-Cassel, 30 M. 6. Formosa von Stumm-Rheinbach, 96 × 52 cm, Verl. L. Deichmann-Cassel, 60 M. 7. Palästina von Imhof, 41 × 51 cm, kleine Ausgabe 25 M. Selbstverlag. 8. Jerusalem von Imhof, 40 × 35 cm, 20 M. Selbstverlag. 9. Palästina von Schotte, 62 × 43 cm, 20 M. 10. Asien von Schotte, 69 × 62 cm, 32 M. 11. Jerusalem von Schotte, 30 × 30 cm, 20 M, kleine Ausgabe 12 M.

Afrika. 1. Centralafrika v. Walger 90 × 80 cm, 1 : 5 000 000, Verl. L. Deichmann-Cassel, 150 M. 2. Südafrika von Walger 90 × 45 cm, 1 : 5 000 000, Verl. L. Deichmann-Cassel, 100 M. 3. Unterägypten von Walger 160 × 130 cm, 1 : 200 000, Verl. L. Deichmann-Cassel, 300 M. 4. Afrika von Schotte 62 × 68 cm, 30 M. Afrika von Schotte, grofse Ausgabe 163 × 167 cm, 270 M. Australien von Schotte 68 × 60 cm, 30 M.

Amerika. 1. Niagarafälle von L. Deichmann, 60 × 35 cm, 1 : 20000, 20 M. 2. Nordamerika von Schotte 67 × 53 cm, 30 M. 3. Südamerika von Schotte 63 × 54 cm, 30 M. 4. Argentinien von Schotte 51 × 59 cm, 30 M.

Östliche u. westliche Halbkugel v. Schotte, 52 × 52 cm, 40 M. Die Hauptformen der Erdoberfläche von Schotte, 74 × 61 cm, 21 M. Weltkarte von Schotte 250 × 150 cm, 400 M.

Europa. 1. Europa v. Imhof 130 × 110 cm, 1 : 5 000 000, Verl. Gebr. Dorn-Apolda, 50 M. 2. Mitteleuropa von Stumm-Rheinbach (Rheinpreufsen) 1 : 1 000 000, 80—400 M. 3. Mitteleuropa von Stumm-Rheinbach (Rheinpreufsen) 1 : 2 500 000, 40—250 M. 4. Centraleuropa von L. Deichmann-Cassel 1 : 3 000 000, 60—80 M.

5. Centraleuropa von Walger, 1 : 1500000, Verl. Deichmann-Cassel, 150—250 M. 6. Alt- u. Neuathen von H. Walger 1 : 12500, Verl. L. Deichmann-Cassel, 75 M. 7. Olympia und Umgebung von Walger 1 : 12500, Verl. L. Deichmann-Cassel, 40 M. 8. Paris und Umgebung, 1 : 80000, 91 × 60 cm, Verl. L. Deichmann-Cassel, 60 M. 9. Österreich-Ungarn (f. Blinde) 50 × 40 cm, Verl. L. Deichmann-Cassel, 60 M. 10. Relief von Rakbache 60 × 35 cm (Ungarn), Verl. L. Deichmann-Cassel, 10 M. 11. Monte Etna von Stumm-Rheinbach, Verl. L. Deichmann-Cassel, 75—250 M. 12. Säntisgruppe von Heim, 135 × 55 cm, 1 : 25000, Verl. J. Meier-Zürich, 150 Fr. 13. Bergsturz bei Elm von Heim, 72 × 46 cm, 1 : 4000, Verl. J. Meier-Zürich, 300 Fr. 14. Mähren und Schlesien, von Klar, 260 × 172 cm, 1 : 1500000, 50 Gldn. 15. Grofsglockner von Klar, 40 Gld. 16. Engelbergtal von Beck in Bern, 1 : 20000, 150 Fr. 17. Aletschgletscher von Beck in Bern, 1 : 50000, 200 Fr. 18. St. Gotthard von Beck in Bern, 1 : 50000, 100 Fr. 19. Gesamtschweiz von Beck in Bern, 1 : 500000, 25 Fr. 20. Vierwaldstättersee von Roos (Lehrer-Luzern) 65 × 75 cm, 1 : 50000, 60 Fr. 21. Glocknergebiet von P. Oberlercher, Klagenfurt, 100 M. 22. Ortlergebiet von P. Oberlercher, Klagenfurt, 40 M. 23. Brienz von Pifre, 1 : 50000, perm. Schulausstellung-Bern, 20 Fr. 24. Hochsavoyen von Pifre, 1 : 80000, perm. Schulausstellung-Bern, 20 Fr. 25. Bern von Pifre, 1 : 25000, perm. Schulausstellung-Bern, 25 Fr. 26. Interlaken von Pifre, 1 : 50000, perm. Schulausstellung-Bern, 25 Fr. 27. Harz von L. Deichmann-Cassel 103 × 67 cm, 1 : 100000, 60—100 M. 28. Harz von L. Deichmann-Cassel in 32 Sektionen. 23 × 22 cm, 1 : 50000, à 12—18 M. 29. Harz von Heilmann, 1 : 100000, 102 × 69 cm, Stumm-Rheinbach, 45—120 M. 30. Thüringerwald von L. Deichmann, 25 Sektionen, 1 : 50000, 23 × 22 cm, à 12—18 M. 31. Thüringerwald von Imhof, 94 × 72 cm, 1 : 100000, Gebr. Dorn-Apolda 18 M, mit allen Orten, Wegen, Eisenbahnen usw. 100 M. 32. Thüringerwald von Wiedemann-Gera, 125 × 75 cm, 1 : 15000, 75 M. 33. Inselsberg-Hörselberg von Lemmert-Ruhla, 41 × 70 cm, 1 : 25000, 20 M. 34. Schwarzatal, 5 Sektionen, v. Oschütz-Blankenburg, 47 × 44 cm, 1 : 25000, à 20 M. 35. Thüringen von Nufsbaum nach Hemmlebs Karte, 1 : 150000, Selbstverlag Naundorf b. Apolda 25 M. 36. Ilmmündung von Nufsbaum 95 × 65 cm, 1 : 25000, Selbstverlag Naundorf b. Apolda 25 M. 37. Apolda von Nufsbaum 61 × 56 cm, 1 : 25000, Selbstverlag Naundorf b. Apolda 15 M. 38. Weimar von Reukauf, 1 qm, 1 : 25000. Selbstverlag, 100 M. 39. Weimar von Winne-Mittelpöllnitz, 96 × 102, 1 : 25000, 50 M. 40. Kyffhäuser von L. Deichmann, 30 × 28 cm, 1 : 50000, 15 M. 41. Kyffhäuser von Nufsbaum, 46 × 45 cm, 1 : 25000, 15 M. 42. Kyffhäuser von Imhof-Bergern, 70 × 60 cm, 1 : 25000, Gebr. Dorn-Apolda, 13 M. 43. Rhöngebirge von Schmuck-Allstedt, 90 × 60 cm, 1 : 100000, 25 M. 44. Rhöngebirge von Seminaristen zu Weimar, Verl. Gebr. Dorn-Apolda, 20 M. 45. Rhöngebirge von L. Deichmann-Cassel, 83 × 57 cm, 1 : 75000, 50 M. 46. Königreich Sachsen von Burkhardt, Chemnitz, 1 : 100000, 3 × 2 m, 300 M. 47. Königreich Sachsen in Sek. von Dr. Barth-Leipzig Lindhardt, geol., à 50—100 M. 48. Kurhessen von L. Deichmann-Cassel, 32 Sekt., 31 × 29 cm, 1 : 75000, à 120 M. 49. Cassel von L. Deichmann-Cassel, 55 × 50 cm, 1 : 25000, 30 M. 50. Meifsner von L. Deichmann-Cassel, 45 × 45 cm, 1 : 75000, 20 M. 51. Waldeck von L. Deichmann-Cassel, 63 × 58 cm, 1 : 100000, 40 M. 52. Wiesbaden von L. Deichmann-Cassel, 36 × 24 cm, 1 : 50000, 20 M. 53. Ems von L. Deichmann-Cassel, 35 × 15 cm, 1 : 50000, 15 M. 54. Bergstrafse (Odenwald) von L. Deichmann-Cassel, 35 × 30 cm, 1 : 50000, 15 M. 55. Genua von M. Kunz. Verl. von Deichmann-Cassel, 60 M. 56. Südtirol von M. Kunz, 37 × 34 cm, 1 : 450000, Verl. von L. Deichmann-Cassel, 15 M. 57. Elsafs-Lothringen von Stumm-Rheinbach, 1 : 250000, 75 M. 58. Potsdam von Stumm-Rheinbach, 1 : 5000, 120 × 80 cm, 200 M. 59. Schwerin von Stumm-Rheinbach, 1 : 5000, 120 × 80 cm, 200 M. 60. Cassel von Stumm-Rheinbach, 1 : 25000, 59 × 45 cm, 50 M. 61. Niederwald von Stumm-Rheinbach, 1 : 25000, 50 M. 62. Burg Hohenzollern von Stumm-Rheinbach, 1 : 25000, 50 M. 63. Köln von Stumm-Rheinbach, 1 : 50000, 45 M. 64. Bad Berka von Imhof, 1 qm, 1 : 25000, Gebr. Dorn-Apolda, 35 M. 65. Schotte, Deutschland, 71 × 71 cm, 36 M. 66. Ders., Österr.-Ungarn, 80 × 61 cm, 36 M. 67. Ders., Rufsland, 66 × 51 cm, 30 M. 68. Ders., Frankreich, 66 × 58 cm, 30 M. 69. Ders., Italien, 75 × 66 cm, 36 M. 70. Ders., Schweiz, 77 × 62 cm, 36 M. 71. Ders., Montblanc, 54 × 45 cm, 30 M. 72. Ders., Britische Inseln, 67 × 48 cm, 30 M. 73. Ders., Schweden und Norwegen, 69 × 57 cm, 30 M. 74. Ders., Bayern, 66 × 53 cm, 30 M. 75. Ders., Europa, 69 × 62 cm, 30 M. 76. Ders., Die Alpen, 220 × 156 cm, 270 M. 77. Ders., Spanien und Portugal, 65 × 57 cm, 30 M. 78. Dinges, Die Alpen, 67 × 65 cm, 30—50 M. 79. Korn, Fichtelgebirge, 75 × 110 cm, 20 M. 80. Winkler, Berchtesgaden, 46 × 36 cm, 16 M. 81. Ders., Tegernsee, 50 × 41 cm, 18 M. 82. Ders., Partenkirchen, 36 × 41 cm, 16 M. 83. Ders., Chiemgau, 46 × 53 cm, 18 M. 84. Reling, Harz, 92 × 57 cm, 35 M. 85. Imhof, Camburg, 110 × 100 cm, 40 M. 86. Ders., Magdeburg, 110 × 100 cm, 100 M. 87. Ders., Halle, 110 × 80 cm, 80 M. 88. Ders., Coburg, 110 × 100 cm, 45 M. 89. Ders., Mühlhausen, 110 × 100 cm, 40 M. 90. Jung, Taunus, 140 × 100 cm, 100 M. 91. Imhof, Erfurt, 100 × 100 cm, 40 M. 92. Kindt, Deutschland, 67 × 65 cm, 20 M. 93. Ders., Mitteldeutschland, 82 × 72 cm, 30 M. 94. Ders., Aletschgletscher, 36 M. 95. Ders., Vesuv, 36 M. 96. Ders., Zugspitze, 40 M. 97. Ders., Harz, 40 M. 98. Ders., Riesengebirge, 76 × 102 cm, 50 M. 99. Ders., Balkan und Karpathen, 60 × 72 cm, 36 M. Verlag von Reimer, Berlin. 100. Laier, Bayreuth u. Umgebung, 112 × 112 cm, 30 M. 101. Ders., Bamberg und Umgebung, 110 × 110 cm, 35 M. 102. Ders., Kutzenberg, 185 × 145 cm.

Reliefatlanten. 1. Plastischer Atlas von M. Kunz, Verl. L. Deichmann-Cassel, 2,50 M, à Blatt 0,15 M. 2. Plastischer Atlas v. Woldermann, Verl. Th. Thomas-Leipzig, 7,50 M.

Firmen für Herstellung von Reliefs. 1. L. Deichmann-Cassel. 2. J. Stumm-Rheinbach (Rheinpreufsen). 3. Gebr. Dorn-Apolda.

Firmen f. Herstellung von Schichtenkarten. 1. Wagner & Debes, Leipzig. 2. Franz Gebhardt, Lithograph, Apolda. 3. Putze u. Hölzer, Weimar.

Reliefpräganstalten. 1. Beck in Bern. 2. Fritz Kindt, Geogr. Anstalt, Steglitz-Berlin.

Vervielfältigungsmasse. 1. Deutsche Plastilina von Dr. Th. Schuchardt-Görlitz, pro Kilo 1 M. 2. Thetters Komposition (a. a. O. S. 255) zum Selbstkostenpreise.

Schlachtenreliefs. 1870/71. 1. Saarbrücken u. Umg. v. Stumm-Rheinbach, 1 : 25000, 8 Sekt., à 15—30 M. 2. Weifsenburg, von Stumm-Rheinbach, 1 : 25000, 50 M. 3. Spichern, von Stumm-Rheinbach, 1 : 25000, 40 M. 4. Metz, von L. Deichmann-Cassel, 38 × 46 cm, 40 M. 5. Sedan-Beaumont, von L. Deichmann-Cassel, 42½ × 52 cm, 48 M. 6. Paris, von L. Deichmann-Cassel, 45½ × 53 cm, 52 M. 7. Belfort von L. Deichmann-Gassel, 45½ × 53 cm, 52 M. 8. Wörth von Trautermann, 1 : 25000, Gebr. Dorn-Apolda, 8 M. 9. Sedan von Winne-Unterpörlitz, 1 : 25000, 20 M.

1866. 1. Königgrätz von L. Deichmann-Cassel, 62 × 67 cm, 57 M. 2. Gitschin von L. Deichmann-Cassel, 39 × 47 cm, 36 M. 3. Trautenau u. Soor v. L. Deichmann-Cassel, 39×47 cm, 36 M. 4. Münchengrätz u. Podol von L. Deichmann-Cassel, 37 × 70 cm, 45 M. 5. Nachod, Skalitz, Schweinschädel von L. Deichmann-Cassel, 37 × 70 cm, 45 M. 6. Tobitschau von L. Deichmann-Cassel, 37 × 70 cm, 45 M. 7. Königinhof von L. Deichmann-Cassel, 29×29 cm, 21 M. 8. Langensalza von L. Deichmann-Cassel, 31 × 39 cm, 33 M.

1864. 1. Düppel und Sonderburg von L. Deichmann-Cassel, 45 × 56 cm, 45 M.

Ideal- oder Typenreliefs. 1. Gletscher von Heim, 1 : 18000, 62 × 40 cm, Verl. J. Meier-Zürich, 120 Fr. 2. Vulkaninsel von Heim, 1 : 10000, 70 × 50 cm, Verl. J. Meier-Zürich, 90 Fr. 3. Steil- und Dünenküste von Heim, 1 : 3000, 70 × 50 cm, Verl. J. Meier-Zürich, 75 M. 4. Talbildung durch Erosion v. Heim, 1 : 10000, 62 × 40 cm, Verl. J. Meier-Zürich, 100 M.

Schichtenkarten. 1. Weimar und Umgegend von Trautermann, 1 : 100000, Verl. Thelemann-Weimar, 0,60 M. 2. Weimar-Berka von Imhof, 1 : 100000, 35 × 25, Verl. Imhof-Niederzimmern (Thür.) 10 M. 3. Erfurt v. Imhof, 1 : 100000, 28 × 28 cm, Verl. Buchh. Eckardt-Erfurt, 0,60 M. 4. Ilmmündung von Nufsbaum, 1 : 100000, Verl. Nufsbaum Naundorf b. Apolda, 0,60 M. 5. Kyffhäuser von Faust-Eckartsberga i. Thür., 1 : 100000, 0,60 M. 6. Quedlinburg, von Faust-Eckartsberga i. Thür., 1 : 100000, 0,60 M. 7. Schmücke u. Schrecke, von Faust-Eckartsberga i. Thür., 1 : 100000, 0,60 M. 8. Aeugsterberg, von Beust-Zürich, 1 : 25000, 15 bis 50 Cts. 9. Längernberg, von Beust-Zürich, 1 : 30000, 15—50 Cts. 10. Vindonissa, von Beust-Zürich, 1 : 25000, 15—50 Cts. 11. Kyburg, von Beust-Zürich, 1 : 12500, 15—50 Cts. 12. Zürich und Umgegend, von Beust-Zürich, 1 : 100000, 15—50 Cts. 13. Schichtenkarte von Coburg von Imhof, 1 : 100000, 1 M.

Niederzimmern. O. W. Imhof.

Religionspsychologie

1. Begriff und Aufgabe der Religionspsychologie. 2. Geschichtliches und Literarisches. 3. Bedeutung der Religionspsychologie für die religiöse Erziehung.

1. Begriff und Aufgabe. Allen anderen Unterrichtsfächern voraus mufs die religiöse Erziehung auf psychologischer Grundlage ruhen. Dazu bedarf es der Religionspsychologie. Diese ist ein Teil der Religionsphilosophie, die aus Religionsgeschichte besteht, aus Religionspsychologie und religiöser Spekulation, die auch systematische Religionsphilosophie oder Religionsmetaphysik genannt werden kann. Aufserdem wird zur Religionsphilosophie noch »Religionskritik« und »Religionspädagogik« als Religionstechnik gezählt. (Reischle.) Auch die allgemeine Religionsgeschichte ist in Betracht zu ziehen, sofern sie einen Einblick in die religiöse Entwicklung bei verschiedenen Völkerindividuen gewährt und die psychisch-religiösen Gesamterscheinungen bei denselben in Erwägung zieht. Die Religionspsychologie unterscheidet sich dadurch von den übrigen Wissenschaftszweigen, dafs sie die Funktionen des seelischen Lebens zur Idee einer höheren über die sichtbare Natur hinausragenden Macht in Beziehung setzt. Sie ist die Wissenschaft von den religiösen Tätigkeiten des menschlichen Geistes oder die Wissenschaft von dem religiösen Innenleben, das in den einzelnen Religionsformen in die Erscheinung tritt, während die Psychologie überhaupt das seelische Leben im allgemeinen zu ihrem Gegenstande hat und Wissenschaft vom Seelenleben des Menschen heifsen kann, die Religionspsychologie mit eingeschlossen. Diese ist die Lehre von den religiösen Phänomenen in der menschlichen Seele. Ihre Aufgabe ist, das subjektive Verhalten des Menschen zu beschreiben und zu erforschen, soweit es ein religiöses ist. Die Erfüllung dieser Aufgabe kann nicht dadurch erleichtert

werden, dafs man, wie es zuweilen geschehen ist, überhaupt ein religiöses Organ in der menschlichen Seele annimmt. Die Religionspsychologie untersucht vielmehr die allgemeinen psychischen Grundlagen der religiösen Tätigkeit und die Gesetze ihrer Entwicklung. Demgemäfs handelt es sich für sie um das psychologische Wesen der Frömmigkeit an und für sich, von dem sonstigen Verhalten des Menschen ganz abgesehen, um das Verhältnis der Frömmigkeit zu den übrigen Geistesfunktionen und endlich um die religiösen Erscheinungen innerhalb der Gemeinschaft. In diesem Sinne bildet sie einen Teil der Sozialpsychologie im Unterschiede von der Individualpsychologie. Indem die Religionspsychologie diese ihre Aufgabe zu lösen sucht, hat sie nicht sowohl den geschichtlichen Anfang der Religion zu untersuchen, als vielmehr diejenigen geistigen Tätigkeiten von den andern abzusondern und in ihrer Entstehung und Entwicklung verständlich zu machen, die dauernd dem religiösen Verhalten des Menschen zum Grunde liegen. Sie könnte auch, um die psychischen Funktionen bei der Entstehung des religiösen Verhaltens zu erkennen, von der Tatsächlichkeit der Religion ausgehen und fragen, wie diese Tatsache zu stande kommt; ob sie nur von dem Subjekte ausgeht, oder eine objektive Einwirkung von aufsen oder innen sich beigesellen mufs. So sagt Eucken: »Nur da entwickelt sich Religion, wo eine Überwelt in dieses Leben hineinreicht.« Nach ihm bildet die Empfindung eines schroffen Widerspruchs in unserm Leben, eines »starken Kontrastes zwischen Forderung und Wirklichkeit« den Ausgangspunkt der Religion. »Es ist ein Zusammenwirken zweier Faktoren, was den Menschen der Religion entgegenführt und sie Macht über seine Seele gewinnen läfst: eine tiefe Empfindung der Widerstände der Welt und einer unbeugsamen Energie gegenüber den Widerständen bis zur Erringung einer neuen Welt.« »Die Wurzel des Religiösen liegt nicht unmittelbar zu Tage, sondern sie ist nur das von der Analyse herausgeschälte Grunderlebnis, das in der Wirklichkeit immer schon in mannigfacher, meist sehr komplizierter Zusammensetzung und Bestimmtheit vorkommt. Sie ist überhaupt nichts, was auf einen bestimmten Fall als solchen anwendbar wäre, sondern steckt nur die Sphäre ab, innerhalb deren die geschichtlichen Gestaltungen der Religion sich bewegen.« (Tröltsch.) Die Religionspsychologie beschäftigt sich daher mit der Welt der inneren Erfahrung, um in das Wesen der religiösen Gefühle, Vorstellungen und Handlungen (Kultus) Einsicht zu gewinnen. Dadurch aber, dafs sie sich bemüht, die seelischen Vorgänge des religiösen Lebens zu erkunden, streift sie zugleich an ein Transsubjektives, an die religionsphilosophische Spekulation oder religiöse Metaphysik, indem sie die Möglichkeit der Offenbarung und den dabei stattfindenden Vorgang zu erklären sucht. — Um ihrer Aufgabe zu genügen, hat sie eine dreifache Tätigkeit zu vollbringen. Das Nächstliegende ist, dafs sie zur Verdeutlichung der religiösen Phänomene Selbstbeobachtungen anstellt. Der Forscher fragt, wie in seinem eigenen Innern die religiösen Funktionen zu stande kommen und sich entwickeln. Dabei wird er freilich schon immer von einem bestimmten religiösen Standpunkte ausgehen müssen, da er bereits von anderer Seite her durch Erziehung und Umgang seine religiösen Gefühle und Vorstellungen sowie Anregungen zu religiösem Handeln empfangen hat, sich also von vornherein auf einer bestimmten Entwicklungsstufe befindet. Er mufs deshalb von seinem religiösen Zustande abstrahieren und den Entwicklungsgang desselben zu rekonstruieren versuchen. Vollständig wird das nie gelingen können, weil, indem der Religiösgestimmte über sein religiöses Bewufstsein zu reflektieren beginnt, dieses schon an Ursprünglichkeit und Frische verliert und in das verborgene Innenleben wieder zurück weicht. Auch die Beobachtung des religiösen Entwicklungsganges bei dem Kinde kann nicht als unbedingt zutreffend angesehen werden, da einesteils auch in diesem Falle die innersten Vorgänge nicht völlig klar zu Tage liegen und andernteils das Kind schon immer anderwärtsher religiös beeinflufst ist.

Aber die Religionspsychologie vermag hier insofern eine Ergänzung zu schaffen, als sie die religiösen Stimmungen im Bewufstseinszustande anderer für die Beobachtung herbeizieht. Der nach dieser Richtung hin Untersuchungen anstellende Psy-

chologe versetzt sich in das religiöse Innenleben anderer durch Studium ihrer religiösen Äufserungen in Wort und Tat. Er bemüht sich ihre inneren Zustände zu verstehen und nach zu erleben. Das Material dazu liefern kultische Handlungen, Gebete, religiöse Dichtungen und Selbstbiographien, in denen fromme Gefühle und Gedanken dargestellt werden. Hier wird die Phantasie nicht unwesentliche Dienste zu leisten haben und dadurch wird es geschehen, dafs leicht manches aus dem eigenen religiösen Bewufstsein des Forschenden hinzu getan und mit dem zu erforschenden anderen vermischt wird. Das gibt wieder kein vollkommen reines und zuverlässiges Resultat. Vor allem scheinen hier die religiös besonders hervorragenden Persönlichkeiten, die religiösen Genies geeignetes Material zur Beurteilung des religiösen Entwicklungsgangs zu bieten. Doch auch der Geübteste vermag sich schwer so gewifs in die Empfindungs- und Vorstellungswelt eines Fremden zu versetzen, dafs er genau dessen Stimmung zu erkennen und in sich zu wiederholen im stande wäre. Dazu kommt, dafs das Werden des Genies am schwersten zu erkennen ist. Die Religionsstifter und ihre ausgezeichnetsten Nachfolger sind zu überragend im Vergleich zu den Durchschnittsmenschen und geben keinen Anhalt für die Entstehung und Entfaltung des religiösen Bewufstseins überhaupt. Zur weiteren Überwindung der so entstehenden Fehlschlüsse kann nur noch das vergleichende Verfahren dienen. Bei seiner Anwendung stellt der Psycholog einen Vergleich an entweder zwischen seinem eigenen religiösen Selbstbewufstsein und dem eines anderen, oder zwischen dem religiösen Leben zweier Anderer. Dafs auch hierbei die Phantasie in Mittätigkeit gelangen und zwar eine nicht geringe Verwendung finden mufs, ist selbstverständlich ebenso wie dieses, dafs auch durch dieses Vergleichen rein objektive Resultate nicht zu gewinnen sind. Wesentliche Dienste leistet für den Vergleich die Religionswissenschaft als Religionsgeschichte. Sie bildet in diesem Sinne einen Teil der Religionspsychologie als zu bearbeitendes bis zu einem gewissen Grade objektives psychisches Material. Hierzu könnte man noch die Entwicklungsgeschichte des religiösen Lebens in den einzelnen religiösen Gemeinschaften rechnen und die religiösen Wechselwirkungen, die in diesen Gemeinschaften dem Beobachter sich darbieten. Die Sozialpsychologie wird hier immer bessere Dienste leisten, als die Individualpsychologie, weil sie mehr Tatsächliches bietet, das der phantasiemäfsigen Ergänzung weniger bedarf. Über das Hineinleben in fremde Religiosität sagt Reischle: »Wir können diese Tätigkeit unterscheiden als 1. das hypothetische Nacherleben der einzelnen ausdrücklich bezeichneten, 2. das selbständige hypothetische Reproduzieren der nicht deutlich bezeichneten Erlebnisse, in letzter Linie des Gesamterlebnisses zum Zweck weiterer Verständigung und ergänzender Interpretation des ausdrücklich bezeichneten und 3. das Vergleichen mit dem eigenen religiösen Leben. Ich möchte hierfür die Ausdrücke: auslegende, ahnende und vergleichende Tätigkeit, oder da Fremdworte als termini technici vorzuziehen sind, die Ausdrücke: interpretatorische, divinatorische und komparative Bearbeitung, des überlieferten Materials vorschlagen.« Wie sehr man aber auch die Erforschung des religiösen Bewufstseins sich angelegen lassen sein mag und soviel Hilfe dabei die Sozialpsychologie als Untersuchung des religiösen Gesamtbewufstseins bestimmter Glaubensgemeinschaften leistet, immer wird Unerklärtes und Geheimnisvolles zurückbleiben, weil die Religion selbst geheimnisvollen Wesens ist. Wenn irgend wo, so versagt hier jede Induktion und jede konstruierende Mechanik des Seelenlebens. Duhm sagt inbezug hierauf: »Es ist das dämonische Element, das den Kern und das Leben der Religion bildet, das sie hervorbringt. Wer die Religion unbeirrt von den Meinungen des Tages und von den eigenen subjektiven Anschauungen kennen lernen will, der mufs jenes dämonische Element der Religion historisch und psychologisch zu ergründen suchen. Diese Forschung ist nicht leicht, sondern wird immer zuletzt auf einen irrationalen Rest stofsen, der für das menschliche Auge unauflösbar bleibt, denn ganz abgesehen von der Behauptung der Religion, dafs sie ihr Dasein nicht blofs dem menschlichen, sondern vielmehr dem göttlichen Faktor verdanke, setzt alles eigentliche Leben und nun gar ein Leben, das

auch für die Zukunft ewig Neues und Originales zu produzieren verspricht, dem Begreifen eine unübersteigliche Schranke und macht den Abschlufs der Forschung zu einer logischen Unmöglichkeit.« Nicht zu unterschätzen ist bei der psychologischen Erforschung des religiösen Innenlebens die Beziehung zur Ethik. Beide haben immer in einem gewissen Zusammenhang gestanden und der Entwicklungsgrad der einen hat den der andern nicht unwesentlich beeinflufst. Sie stehen in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Das läfst sich am deutlichsten an der christlichen Religion nachweisen. Beide streben über die Grenze des Sinnlich Wahrnehmbaren hinaus. Beide entstammen demselben lebendigen Triebe nach Einheit, der sich nicht mit dem theoretischen begnügen kann, sondern die ganze Person des Menschen in Anspruch nimmt. — Wo sich die Religionspsychologie mit der Religionsmetaphysik berührt, in der Erörterung der psychischen Vorgänge bei der Offenbarung, wird dieses am deutlichsten werden. Den Vorgang der Offenbarung selbst vollständig deutlich zu machen, ist unmöglich. Nur die Möglichkeit der Offenbarung überhaupt kann nachgewiesen werden, um die Erhaltung des menschlichen Selbstbewufstseins in dem Akt der Offenbarung zu wahren und das Magische abzuwehren. Wie es zur Offenbarung kommt, auf welche Weise die Glaubensgedanken entstehen, die als geoffenbart bezeichnet werden, bleibt unerklärbar und kann nur durch Hypothesen plausibel gemacht, nicht plan und nüchtern auseinandergesetzt werden. Hinsichtlich der Offenbarung aber ist zu unterscheiden zwischen der an einzelne Individuen und der durch die Gemeinschaft, die durch ihre geistige Gesamtarbeit in der religiösen Bildung vorwärts schreitet und auf diese Weise neue oder doch besser erkannte Wahrheiten erwirbt. Volksseele und Einzelseele treten hier in Wechselwirkung. Unbedingt aber ist es als ein Gewinn der Religionspsychologie anzusehen, wenn sie sich der Grenzen bewufst wird, die ihr bei Erfüllung ihrer Aufgaben gesteckt sind. Sie wird niemals ganz von einem gewissen Subjektivismus loszukommen vermögen und teilt damit nur das Schicksal der Psychologie überhaupt. Es ist genug, wenn sie die Grundzüge der Religiosität zu beschreiben und in ihrer gesetzmäfsigen Entwicklung zu erforschen vermag. Sie hat ihre Pflicht erfüllt, wenn es ihr gelungen ist, die Gesetze aufzufinden, nach denen sich das religiöse Leben der Seele bewegt, ohne dafs es notwendig wäre, die einzelnen individuellen Erscheinungen begreiflich zu machen und vollkommen klar zu legen, die auf Grund dieser Gesetze entstehen; wenn es ihr möglich geworden ist festzustellen, was zur wahren Religiosität gehört, abgesehen von anderen seelischen Tätigkeiten, und zu erkennen, was dazu dient, die Religiosität zu fördern, oder in ihrem Wachstum zu hindern. Was darüber hinausgeht, wird nicht mehr exakte Forschung sein und nur auf Hypothesen beruhen.

2. **Geschichtliches und Literarisches.** Die Religionspsychologie ist eine neue Wissenschaft. Sie ist aus der Religionsphilosophie und der Religionsgeschichte hervorgegangen, die beide als Wissenschaften erst in dem 17. Jahrhundert zur Ausbildung gelangt sind. Die ersten deutlich erkennbaren Ansätze zu einer förmlichen Religionspsychologie finden sich bei Kant. Zuvor haben wohl einzelne Reflexionen über religiöse Erfahrungen stattgefunden, wie sie in Selbstbiographien vorliegen, und Vergleiche zwischen verschiedenen Glaubensarten. Das alte Testament scheidet Judentum und Heidentum, den Jehovaglauben von dem Glauben an andere Götter. Die alten und neuern Philosophen stellen Beobachtungen an über religiöse Lehren und Gebräuche und suchen das religiöse Phänomen in dem einzelnen Menschen wie unter den Völkern zu erklären. Aber eine wirkliche, systematisch angelegte Religionswissenschaft haben sie nicht. Kant bahnt eine solche an sowohl in seinen Kritiken als auch in seiner Schrift über die Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft. Er stellt die Grenze fest, an welcher Wissen und Glaube sich scheiden, sucht nach dem, was im Menschen den echten Inhalt der Religiosität bildet, und beschreibt die Äufserungen derselben vom Standpunkte des moralischen Glaubens. Er begründet die Notwendigkeit der Religion von der praktischen Vernunft aus und bringt sie so mit der Moral in innigste Verbindung. Indem er aber die Möglichkeit eines jeden

theoretischen Gottesbeweises ablehnt, trägt seine Philosophie dazu bei, die einzelnen Gebiete der seelischen Tätigkeiten scharf voneinander zu unterscheiden, und damit legt er den Grund zur Religionspsychologie, ohne selbst jemals den Ausdruck zu gebrauchen. Im tiefsten Innern ist ihm der der menschlichen Vernunft innewohnende Trieb nach Einheit die Entstehungsursache der Religion wie der Wissenschaft. Diese strebt nach Einheit in der Naturerkenntnis, jene nach Einheit im moralischen Wollen und Handeln und führt damit zu dem Postulat eines persönlichen Gottes. Hierdurch weist Kant darauf hin, dafs die Erscheinung der Religiosität das Resultat psychischer Funktionen ist und also notwendig. Er stellt das menschliche Subjekt in den Mittelpunkt, um den die Welt der Erscheinungen sich bewegt, wie er selbst sagt: »Man versuche es einmal, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik besser damit fortkommen, dafs wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserem Erkenntnis richten . . . Es ist hiermit ebenso, als mit dem ersten Gedanken des Copernikus bewandt, der, nachdem es mit Erklärung der Himmelsbewegungen nicht gut fort wollte, wenn er annahm, das ganze Sternenheer drehe sich um den Zuschauer, versuchte, ob es nicht besser gelingen möchte, wenn er den Zuschauer sich drehen und dagegen die Sterne in Ruhe liefs«. (Vorrede zur 2. Ausgabe der Vernunftkritik). So verbindet er mit seinen metaphysischen Untersuchungen den psychologischen Weg, der auch in seinen religionspsychologischen Ausführungen hindurchleuchtet in den Abschnitten über das radikale Böse, über die Anlage zum Guten und über den Kampf des guten Prinzips mit dem bösen. Seine ganze Philosophie ist auf das Praktische gerichtet und von da aus, von der Moralität gelangt er zur Religion. Er beschreibt auf Grund der religiösen Tatsachen, die das Christentum bietet, den Hergang der religiösen Entwicklung und setzt zugleich die Grenzen der religiösen Erkenntnis fest. Das ist ein Verdienst, durch das er für alle Zeiten zur Sicherstellung der Religion geholfen hat, sofern er jede Vermischung derselben mit der Wissenschaft ausschliefst. So rationalistisch seine Religionsphilosophie genannt werden mag, er hat entschieden durch die Klarheit seiner Auseinandersetzungen den Grund zu einem genaueren Verständnis des Religiösen überhaupt gelegt. — Von ihm stammt der von andern dann oftmals und namentlich von der Ritschlschen Schule hervorgehobene Gedanke der Erhebung des Menschen über die sinnliche Welt durch das moralische Bewufstsein, wodurch die religiöse Stimmung besonders deutlich gekennzeichnet ist.

Dafs die nachkantische Religionsphilosophie nicht ohne Berührung auch mit den religions-psychologischen Problemen bleiben konnte, leuchtet von selbst ein. Jede Religionsphilosophie, sofern sie nicht ausschliefslich spekulativ ist, — und das wird im reinsten Sinne kaum möglich sein, — mufs sich mit dem Subjekt der Religiosität beschäftigen, schon um das Wesen der Religion zu erklären. Der Begründer der Religionsphilosophie in ihrer vollen wissenschaftlichen Bedeutung ist Hegel, der die Aufgabe, die hier zu lösen ist, nach der spekulativen und historischen Seite klar erfafste. Er beschreibt die einzelnen Religionen als die Entwicklungsstufen des religiösen Geistes und lehrt die historischen Phänomene der Religiosität psychologisch verstehen. Hauptverdienste um die Religionsgeschichte erwarb sich Herder in seinen Schriften über Philosophie und Geschichte, in denen er sich in den Geist der Völker versenkt und ihren Offenbarungen lauscht. Besonders hervorzuheben sind »die ältesten Urkunden des Menschengeschlechts« und »die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit«. — Eingehende Zergliederung des religiösen Bewufstseins und Darstellung der psychischen Entwicklung der Religiosität gibt Schleiermacher in seinen Reden über Religion und in seiner christlichen Glaubenslehre. Er handelt in seiner Glaubenslehre von der »Entwicklung des frommen Selbstbewufstseins, wie es in jeder christlich frommen Gemütserregung immer schon vorausgesetzt wird, aber auch immer mit enthalten ist«, und von der »Entwicklung der Tatsachen des frommen Selbstbewufstseins, wie sie durch den Gegensatz (Sünde und Gnade) bestimmt sind.« Von seinen Reden bespricht die erste das Wesen der Religion, die zweite die Bildung zur Religion. —

Lipsius sagt: »Die empirisch psychologische Forschung hat nicht blofs die empirischen Motive der Religion, sondern auch die subjektive Form der religiösen Vorgänge zu beschreiben, indem sie einerseits das Verhältnis der verschiedenen Funktionen des menschlichen Geisteslebens in der Religion, andrerseits die Entstehung und die Gesetzmäfsigkeit in dem Verlaufe der einzelnen für das religiöse Verhältnis charakteristischen Vorstellungen, Erlebnisse und Tätigkeiten subjektive oder die unsubjektive Erscheinung des religiösen Verhältnisses nach den verschiedenen dabei hervortretenden Momenten darzulegen unternimmt.« Auf Kantischer Grundlage ruhen die Ausführungen J. A. Langes in dem zweiten Bande seiner Geschichte des Materialismus, wo er im IV. Abschnitte von dem Standpunkte des Ideals handelt. Ebenso bringt der gewöhnlich unter den Neukantianern genannte Lipsius in seiner Dogmatik (2. Aufl.) unter der Überschrift »der psychologische Vorgang in der Religion« religionspsychologische Auseinandersetzungen. — Von Schopenhauer her beeinflufst schrieb E. v. Hartmann »das religiöse Bewufstsein der Menschheit«. Aufserdem sind Fechner zu nennen (die drei Motive und Gründe des Glaubens); der jüngere Fichte, der sowohl in seiner Psychologie als auch in seinem Buche über »die theistische Weltansicht« und in seiner »Anthropologie« Materialien zur religionspsychologischen Forschung beibringt, Frohschammer in seinen Werken über »die Phantasie als Grundprinzip des Weltprozesses und über die Genesis der Menschheit und deren geistige Entwicklung in Religion, Sittlichkeit und Sprache,« Lotze in dem »Mikrokosmus« u. a. — Ausdrücklich von Religionspsychologie handelt Biedermann in seinem Vorwort zur »christlichen Dogmatik«. Dort heifst es: »Eine bestimmte Metaphysik und eine bestimmte Religionspsychologie — die beiden Hauptbestandteile der Religionsphilosophie — mufs jede Dogmatik eben doch zu ihrer speziellen Arbeit mitbringen; eine bestimmte Metaphysik, um nur überhaupt ihr Urteil über den Grad wissenschaftlicher Erkennbarkeit ihres Gegenstandes anders als nur dogmatisch einzuführen; eine bestimmte Religionspsychologie aber, um zu wissen, wo sie den religiösen Schwerpunkt, der dogmatischen Lehre zu suchen habe,« besonders eingehend aber spricht Reischle von dem Begriff und der Aufgabe der Religionspsychologie in seiner Broschüre über »die Frage nach dem Wesen der Religion«.

Er teilt die Disziplinen, die sich mit Religion beschäftigen, in Religionsgeschichte (Phänomenologie des religiösen Bewufstseins), Religionspsychologie und systematische Religionslehre, und nennt noch als Annex zur Religionsgeschichte und Religionspsychologie die »Untersuchungen über die Genesis der Religion«. Dergleichen Unterscheidungen innerhalb der Religionsphilosophie werden in neuerer Zeit immer mehr als zweckmäfsig und richtig anerkannt und infolgedessen tritt die Religionspsychologie als ein besonderer Wissenschaftszweig aus den allgemeinen religionsphilosophischen Untersuchungen, mit denen sie sonst verbunden war, hervor. Nach dieser Richtung hin bewegen sich Abhandlungen und Bücher wie »Zur Psychologie des Glaubens« in Nr. 28—30 und Nr. 32 der »christlichen Welt vom Jahre 1894«, Vorbrodt, Psychologie in Theologie und Krirche? Braasch, das psychologische Wesen der Religion (Zeitschrift für wissenschaftliche Theologie 1894), Dürselen, Homiletik und Psychologie 1891, Vorbrodt, Psychologie des Glaubens, Koch, Die Psychologie in der Religionswissenschaft 1896. Dazu kommt noch in der neusten Zeit die Zeitschrift für Religionspsychologie, Grenzfragen der Theologie und Medizin von Oberarzt Dr. Joh. Bresler in Lublinitz (Schlesien). Koch bezeichnet als Aufgabe der Religionspsychologie die »Sammlung aller Etwas, die jemals das Prädikat ‚religiös' erhalten haben, unter den psychologischen Gesichtspunkt« und die Bearbeitung der psychischen religiösen Phänomene »als Komplikationen« der Vorstellungen und Gefühle oder von Vorstellungen, Gefühlen und Wollungen. Früher schon schrieb J. A. Dorner bei einer Besprechung der Lipsiusschen Dogmatik über »die psychologische Methode in der Dogmatik und ihr Gegensatz gegen die Metaphysik« (Jahrbücher für Deutsche Theologie 1877). Sichtlich gefördert wurde die psychologische Betrachtungsweise in der Theologie aber durch Ritschl und seine

Schule. Nächst dem Meister, der in seiner »christlichen Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung« Bd. III seine Auffassung der Religion und ihrer Hauptmerkmale entwickelt, ist hier vor allen Herrmann zu nennen, der in seinem Buche betitelt »Die Religion im Verhältnis zum Welterkennen und zur Sittlichkeit« in vielfacher Anlehnung an Kant eingehendere psychologische Auseinandersetzungen gibt über das Wesen der Religion, indem er das Verhältnis der Religion zu dem wissenschaftlichen Naturerkennen, zur Metaphysik und zur Ethik bespricht, um die einheitliche christliche Weltanschauung als notwendiges Lebenselement für den sittlichen Menschengeist zu begründen. Das Verhältnis Herbarts und der Herbartianer zu der Religionspsychologie schildert A. Schoel in seiner Schrift: »Johann Friedrich Herbarts philosphische Lehre von der Religion«, worin namentlich die Abschnitte über das subjektive Bedürfnis der Religion bei den Einzelnen, über das objektive Bedürfnis der Religion für die Wissenschaft und die Gemeinschaft der Menschen und über den Ursprung der Religion (subjektive und objektive Grundlage derselben) die religionspsychologischen Lehren Herbarts enthalten. Dabei werden von Schoel die Freunde und Fortbildner der Herbartischen Religionsphilosophie in ausführlicher Weise berücksichtigt und unter ihnen Allihn, Ballauf, Comenius, Drobisch, Flügel, Hendewerk, Katzer, Taute, Thilo, Wehrenpfennig und Ziller besonders genannt. Von aufserordentlicher Wichtigkeit für die psychologische Forschung auf religiösem Gebiete ist, wie sich leicht denken läfst, die neuere sog. vergleichende Religionswissenschaft, indem sie der Religionspsychologie reiches Material aus allen bekannten Religionen der Welt zur Bearbeitung liefert. Hervorragenden Rang nimmt hier Max Müller ein. Er schrieb Einleitung in die vergleichende Religionswissenschaft 1874, Beiträge zur vergleichenden Religionswissenschaft 1879, Beiträge zur vergleichenden Mythologie und Ethologie 1881, Natürliche Religion 1890, Physische Religion 1892, Anthropologische Religion 1894, Theosophie oder psychologische Religion 1895, aufserdem: Happel, die Anlage des Menschen zur Religion 1877 und das Christentum und die heutige vergleichende Religionsgeschichte 1882, Runze, Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft 1894, Tiele, Kompendium der Religionsgeschichte 1890, Geschichte der Religion im Altertum bis auf Alexander den Grofsen 1896. Nicht uninteressant und reich an Belehrung für das psychologische Verständnis der Religion ist B. Duhms kurzer aber inhaltreicher Vortrag über »das Geheimnis in der Religion« 1896. Ebenso interessante Darlegungen in religionspsychologischer Beziehung finden sich auch in den »Psychologischen Analysen« von Horwicz 1872 bis 1878, ebenso in den sozialphilosophischen und sozialpsychologischen Werken von Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers und P. von Lilienfeld, Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft, hauptsächlich in dem 5. Bande, der den Spezialtitel trägt: »Die Religion, betrachtet vom Standpunkt der realgenetischen Sozialwissenschaft 1881. Viel Anregendes bietet Troeltsch in seiner Abhandlung über die Religion: Die Selbständigkeit der Religion (Zeitschrift für Theologie und Kirche 1795), über historische und dogmatische Methode der Theologie (Theologische Arbeiten aus dem Rheinischen wissenschaftlichen Predigerverein 1900), die Absolutheit des Christentums und die Religionsgeschichte 1902, Psychologie und Erkenntnistheorie in der Religionswissenschaft 1905. Er bemerkt über die Aufgabe einer Psychologie der Religion: »Sie hat die religiöse Erfahrung ohne Vorurteil für oder wider zu studieren, sie in ihrer charakterischen Eigentümlichkeit zu erfassen, Zusammenhang und Analogie mit anderen psychischen Phänomen festzustellen und die besondere Färbung zu bezeichnen, die den allgemeinen psychischen Funktionen zu teil wird, wenn sie unter die Wirkung der besonderen religiösen Zuständlichkeit geraten.« Die rein empirische Religionspsychologie sucht die besondere Form derjenigen seelischen Vorgänge und Zustände, die wir als religiös bezeichnen, und mit dieser Bezeichnung gegen andere deutlich abheben, gleichgültig zunächst gegen den gedanklichen Inhalt dieser Zustände, gegen die Wahrheitsfrage, gegen die tausendfachen wechselnden Inhalte, die unter der Wirkung dieser Form stehen.

sind die Ausführungen
in seinem Buche über
ehalt der Religion« 1901
ingeren Abhandlung über
leme der Religionsphilo-
enwart« 1907. In dem
uche wird das psycho-
n von ihm behandelt in
über »die seelische An-
Religion«. Der erste Teil
r die Hauptprobleme aber
»seelischen Begründung
vobei er hervorhebt, dafs
der Religion in der eignen
zu suchen ist und den
n Ausgangspunkt zu ihrer
Lebensprozefs selbst bildet.
liefert die »Zeitschrift für
e und Sprachwissenschaft«
nd Steinthal. Je mehr
Sozialpsychologie Hand in
sto besser wird es auch
giös-psychologischen Pro-
chte Licht zu stellen und
zu fördern.

g der Religionspsychologie
ng. Die erste Frage, die
st die, ob Religion über-
ei. Sie besteht, ihr inner-
gesehen, nicht in einem
sätzen, sondern in einem
rhalten, in einem inneren
ide. Ist dieser mitteilbar?
das sein. Sonst wäre reli-
g unmöglich. Aber die
nders mitzuteilen sein, als
n sonstigen Erkenntnisse.
geben werden von Person
h Vorbild und geistiges
Art. Das ist die oberste
die Religionspsychologie
Erziehung mit sich bringt.
die Aufgabe einer gesunden
Menschen sittlich-religiös
kann nur der Kenntnisse
keiten anderen sicher und
teilen, der selbst des Mit-
allen Seiten hin mächtig
für den Erzieher von der
keit sein, die psychischen
gen zu kennen, auf denen
eben ruht. Die von ihm
Studien werden zuerst in
gen bestehen müssen, durch
die er sich über die eigene Reli
Rechenschaft zu geben sucht. Die Rel
psychologie lehrt ihn einesteils die
kennen, die zur Weckung und För
des religiösen Lebens dienen, and
die Hindernisse, die demselben ent
stehen. Diesen Erfahrungen gemäfs
er dann erziehend auf seine Pflegebefo
einzuwirken. Ohne dieses verfährt
weder nach einer gewohnten Sch
oder nach zufälligen Wahrnehmunge
Stimmungen. Hohe Anforderunge
es, die an die religiöse Erziehung
werden. Der Lehrer soll durch die
religiöse Person auf die Kinder ein
Nicht immer ist es ihm möglich, w
den Religionsunterricht erteilt, ode
auf die Schüler religiös einzuwirk
diejenige Verfassung des eigenen G
zu gewinnen, die hierzu notwendig i
seine pädagogische Tätigkeit wirksam
Auch sein religiöses Leben ermatt
solcher Zeit gibt ihm die Religionspsych
wenigstens die Regeln an die Hand,
deren Beachtung er geschützt ist, die
Ermattung des religiösen Schwung
Hindernis für die Schule werden zu
Er weifs in den Kindern die Seiten
schlagen, die erklingen müssen, um
zu erheben. Nicht selten wird es i
eigenen Gemüt dann mit erklingen
rechte Verfassung für Lehrer und S
wieder hergestellt sein.

Im Verlaufe des Unterrichts abe
die Religionspsychologie vorzüglich
das Ende der Schulzeit dazu dienen
die Notwendigkeit der Religion dem Z
vor Augen zu führen durch den H
darauf, dafs das menschliche Seel
des innern Zusammenhangs und des ha
schen Abschlusses ledig sein würd
die Religiosität. Die Religion, das i
zutun, ist nicht Illusion, die nur
subjektiven Bedürfnis entspringt,
nicht blofse Dichtung, die vor der
Wirklichkeit und dem scharfen I
wieder zerrinnt, sondern eine unle
Tatsache, die zum Lebensprozefs des ei
Menschen und der ganzen Menschh
hört, die ihre Wirklichkeit nicht r
Subjekt des Einzelnen erreicht, son
dem gesamten Fortgang der Mens
entwicklung, der Erweis eines
menschlichen Geisteslebens, da

Einzelnen ergreift und ihn mit dem Ganzen zu dem der Menschheit gesteckten Ziele führt. Damit wird denen, die, den Einflüssen der Erziehung entwachsen, in das Leben hinaustreten, ein nachhaltigerer Eindruck und eine gröfsere Sicherheit gegen Zweifel mitgegeben werden, als die sonst üblichen dogmatischen Beweise und autoritativen Mahnungen mit sich führen. Die Volksschule vermag in dieser Beziehung nur andeutungsweise zu verfahren. Die höheren Schulen aber sind in der Lage, durch dieses religionspsychologische Verfahren die atheistischen und liberalistischen Anschauungen, die den Jünglingsjahren besonders gefährlich sind, desto siegreicher zu bekämpfen. Dem Lehrer selbst aber verleiht ein solcher Nachweis, der sich auf die Gesetze des psychischen Lebens stützt, Ansehen und Halt gegenüber Angriffen, die seinem Fache etwa von anderer Seite, möglicherweise auch aus dem Kollegium, dem er angehört, begegnen könnten. Vor allem ist von der religionspsychologischen Einsicht aus ein klares Verständnis der religiösen Grundtatsache, wie sie vorliegt in der Offenbarung, zu erzielen. Sie erweist sich als innerer geistiger Vorgang, der zwar in seinem Geheimnis nicht zu durchschauen, aber doch als ein solcher zu begreifen ist, der die individuelle Persönlichkeit des Menschen unzerstört läfst und die verschiedenen Grade der Helligkeit an den bevorzugten religiösen und religionsstiftenden Geistern erklärlich macht. Durch die Religionspsychologie wird für die religiöse Beobachtungsweise der Begriff der Offenbarung erweitert unter Zuhilfenahme der vergleichenden Religionswissenschaft und damit eine zutreffendere Beurteilung und Wertschätzung der einzelnen, hauptsächlich der heidnischen Religionen herbeigeführt, als sie gemäfs der vorwiegend jüdisch-alttestamentlichen Anschauung üblich ist. Das Heidentum erscheint somit in einem anderen Lichte und dadurch wird es möglich, die hehren religiösen Gedanken, die sich auch in ihm finden, erzieherisch zu verwerten und den Gang der menschheitlichen Entwicklungsgeschichte als einen grofsen geistigen Zusammenhang zu überzeugender Klarheit zu bringen. Selbstverständlich ist hier wieder die höhere Schule im Vorteil gegen die Volksschule. Aber gänzlich kann und darf auch hier ein solcher Überblick und Ausblick nicht mangeln. Er trägt dazu bei, unter den verschiedenen Religionen das Christentum als die vollkommene Religion zu erweisen und damit desto nachhaltigere Begeisterung für seine Wahrheiten zu entzünden. Erst von der Höhe der religionspsychologischen Vergleichung der einzelnen Religionen aus wird es möglich, die Reinheit und Erhabenheit der christlichen auch der wissenschaftlichen Erkenntnis nahe zu bringen. Je gewisser aber so ein göttlicher, genauer ausgedrückt, ein gottmenschlicher Gehalt in jeder Religion gefunden wird, desto mehr mufs durch solche Erwägungen und Forschungen echte Toleranz erzeugt werden, die die eigene religiöse Überzeugung heilig hält, aber dabei den Himmelsfunken in anderen nicht verkennt. Eine solche Unbefangenheit des religiösen Urteils ist freilich nur auf protestantischem Standpunkte möglich, schon weil die römisch-katholische Kirche die Wissenschaft, die zu diesem Standpunkte führt, mit ihrem Wesen für unvereinbar hält, wird aber doch die konfessionellen Gegensätze zu mildern imstande sein, ohne Schwäche oder Gleichgültigkeit zu werden, und hierdurch zur Erziehung wenigstens römisch-katholischer Laien zu einer duldsameren Anschauung beitragen können, schliefslich im Fortgange der Zeiten, wenn auch langsam, doch gewifs zur Ausbreitung der reinen christlichen Religion helfen, also ein bedeutungsvolles Mittel werden für die Erziehung des Menschengeschlechts überhaupt. Dabei aber darf nicht verschwiegen werden, dafs die protestantische Auffassung des Christentums durch die Betonung der »reinen Lehre« und des Lehrhaften überhaupt nicht selten weniger Verständnis für die Erregung religiöser Zustände zeigt, als die römisch-katholische Kirche, die von Anfang an verstanden hat, den psychischen Bedürfnissen ihrer Anhänger entgegenzukommen. Sie wirkt schädlich nur durch die hierarchische Organisation und ihre stabile Kirchenlehre, besitzt jedoch Einrichtungen, wodurch sie geeignet ist, das Gemüt des Laien innerlich zu erfassen. Ein gewisser mystischer Zug wird echter Religion immer anhaften und dort wird die religiöse Erziehung am wirksamsten sein, wo man

Verständnis hat für das Geheimnis der Religion und mit vorsichtiger Hand nur bemüht ist die Hindernisse hinwegzuräumen, die der Entfaltung der zarten Pflanze entgegenstehen. Es wird sich immer mehr darum handeln, das stille Werden der religiösen Stimmung im Gemüt gewähren zu lassen ohne gewaltsames Aufdrängen religiöser Sitte oder frevelndes Zerstören der religiösen Empfindungen und Gedanken in der leise sich entfaltenden Seele. — Eingehende religionspsychologische Forschungen und die von da aus fortschreitende Religionswissenschaft lehrt Form und Inhalt reinlich voneinander trennen und die scharfe, für die Pädagogik kaum hoch genug zu schätzende Unterscheidung von Theologie und Religion. Sie erst und sie allein gibt die rechten Grundsätze und die rechte Methode einer wahrhaft religiösen Erziehung an die Hand, indem sie Intellektualismus und Doktrinarismus fern hält und tatsächlich religiöses Leben, frei von anregendem Schablonismus und Formalismus, in die jungen Herzen pflanzt. Einen religiösen Memoriermaterialismus kann es vor der Religionspsychologie nicht mehr geben. Doch fördert sie gegenüber einem falschen Liberalismus und Praktizismus die rechte Schätzung von religiösen Lehrsätzen und Dogmen, insofern sie die Notwendigkeit der religiösen Begriffsbildung, ohne die eine zusammenfassende religiöse Weltanschauung unmöglich sein würde, für die Religiosität, namentlich als Gemeindefrömmigkeit aufzeigt und die religiösen Motive dieser Begriffsbildung klar legt. Dadurch wieder bahnt sie die Vereinigung an zwischen dem religiösen und dem übrigen Geistesleben in dem einzelnen Menschen sowohl als in der Gesamtheit von Menschen zu einer bestimmten Zeit. Die Religionspsychologie verhindert, dafs Zeitgeist und religiöser Geist auseinander fallen und versöhnt die Gegensätze, die sich stets von neuem zwischen Religion und Kultur erheben müssen, wo Fortschritt und Neugestaltung im Geistesleben der Menschheit sich geltend machen. Das aber ist für die religiöse Erziehung von der höchsten Bedeutung, weil sie die harmonische Ausbildung des menschlichen Innenlebens zu ihrer Aufgabe hat, die darauf abzielt, siegreiche Waffen gegen Zweifel und Irreligiosität dem Zögling mit auf den Lebensweg zu geben und fortgesetzt in diesem Sinne auf das zu erziehende Volk in Schule und Kirche zu wirken.

Literatur: Zu der unter Nr. 2 in der Hauptsache gegebenen Literatur sind noch folgende Werke hinzuzufügen: W. Hollenberg, Religion und Kultur. 1867. — J. B. Meyer, Philosophische Zeitfragen. 1870. — Zeller, Religion und Philosophie bei den Römern. 1872. — J. H. Mill, Über Religion. 1875. — Th. Waitz, Anthropologie der Naturvölker. 1877. — Lazarus, Leben der Seele. 1876 ff. — Ziemfsen, Die Religion im Lichte der Psychologie. 1880. — E. von Schmidt, Die Philosophie der Mythologie von Max Müller. 1880. — Stende, Ein Problem der allgemeinen Religionswissenschaft (Anfang und Entwicklung der Religion). 1881. — Lemme, Religionsgeschichtliche Entwicklung oder göttliche Offenbarung. 1904. — F. R. Lipsius, Kritik der theologischen Erkenntnis. 1904. — Dörpfeld, Beiträge zur pädagogischen Psychologie. 1884. — Pöhlmann, Rudolf Euckens Theologie nach ihren philosophischen Grundlagen dargestellt. — Tiele, Grundzüge der Religionswissenschaft. 1904. — N. Siebeck, Zur Religionsphilosophie. 1907. — Kaftan, Das Wesen der christlichen Religion. 1881. — W. Wundt, Ethik, eine Untersuchung der Tatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens. 1886. — Usener, Religionsgeschichtliche Untersuchungen. 1889. — Hermann, Der Ursprung der Religion. 1886. — Rauwenhoff, Religionsphilosophie. 1889. — Steinthal, Zur Bibel und Religionsphilosophie. 1890. — Ostermann, Psychologischer Materialismus. 1891. — Römer, Psychiatrie und Seelsorge. 1891. Vortrag, dasselbe als Buch 1899. — Schoell, Die religiöse Anlage und ihre Entfaltung. 1892. — Caird, Einleitung in die Religionsphilosophie. 1893. — Siebeck. Lehrbuch der Religionsphilosophie. 1890. — Th. Achelis, Die vergleichende Religionswissenschaft. 1904. — Tischhäuser, Das Wesen der Religion. 1894. — Martig, Anschauungspsychologie. 1894. — Baumann, Die Grundfrage der Religion. 1895. — Neumann, Grundlage und Grundzüge der Weltanschauung v. R. A. Lipsius. 1896. — Pfennigsdorf, Vergleich der dogmatischen Systeme von R. A. Lipsius u. A. Ritschl. 1896. — Chantepie de la Saussaye, Lehrbuch der Religionsgeschichte. 1897. — Th. Achelis, Archiv für Religionswissenschaft. 1898 ff. — Schöler, Kritik der wissenschaftlichen Erkenntnis. 1898. — Tiele, Einleitung in die Religionswissenschaft. 1899. — Ziegler, Das Gefühl. 1903. — A. Kalthoff, Religiöse Weltanschauung. 1903. — A. Dorner, Grundrifs der Religionsphilosophie. 1903.

Löbau i. S. Katzer.

Religionsunterricht in evangelischen Schulen

1. Geschichte. 2. Aufgabe. 3. Mittel und Wege. 4. Lehrplan. 5. Lehrverfahren. 6. Veranstaltungen der Zucht. 7. Rücksicht auf Kinder aus andersgläubigen oder ungläubigen Familien.

1. Geschichte. Von einem Religionsunterrichte im heutigen Sinne, d. h. von einer Einführung Unmündiger in den Geist des Christentums kann im Zeitalter Jesu und seiner Apostel nicht die Rede sein. Jesus selbst hat niemals Kinder unterrichtet, sondern er hat sich mit seiner Verkündigung stets an Erwachsene gewendet, bei denen er ein religiöses Innenleben mit ganz bestimmten Vorstellungen und Willensrichtungen bereits voraussetzen durfte. Daher ist es nur irreführend, wenn man von einer Pädagogik Jesu reden und diese als Vorbild für unsere religiöse Erziehung hinstellen zu dürfen glaubt. Jesus hatte Leute vor sich, die in der Zucht des Gesetzes herangewachsen waren, und bei denen er eine gewisse Vertrautheit mit der Gedankenwelt des Alten Testamentes voraussetzen durfte. Damit war für seine Einwirkung der Ausgangs- und Anknüpfungspunkt gegeben. Er hat denen, die zu seinen Füſsen saſsen, keine wesentlich neuen Lehren über Gott und Welt gebracht, »sondern er hat ihnen ein heiliges Leben mit Gott und vor Gott in seiner Person vorgestellt, und er hat sich in Kraft dieses Lebens in den Dienst der Brüder begeben, um sie für das Reich Gottes zu erwerben, d. h. sie aus der Eigensucht und der Welt zu Gott, aus den natürlichen Verbindungen und Gegensätzen zu einer Verbindung in der Liebe zu führen und sie für ein ewiges Leben zu bereiten«.*) Darum bezeichnet Paulus das Neue, das Jesus der Welt gebracht hat, treffend, wenn er den Korinthern (II, 5, 17) schreibt: »Ist jemand in Christo, so ist er eine neue Kreatur; das Alte ist vergangen, siehe, es ist alles neu worden.« Das Evangelium von der Gotteskindschaft, von der besseren Gerechtigkeit und Vergebung der Sünden ist in Jesu persönliches Leben geworden, und indem er andere in dieses ewige, selige Leben hereinzieht, wird er ihnen zum Erlöser von Sünde und Welt. Es ist also seine Person, es ist die Tat seines Lebens, die neu sind und ein Neues schaffen. Diesen Zusammenhang seines Evangeliums mit seiner Person hat aber Jesus in keiner Weise in den Vordergrund gehoben,*) vielmehr hat er dem Petrus, dem sich die Erkenntnis dieses Zusammenhanges erschlossen hatte, das Weitersagen seines Bekenntnisses verboten (Matth. 16, 20); denn ein solches Bekenntnis ist nur wahr und hat nur Wert, wenn es Ausdruck eigener persönlicher Erfahrung ist.

Auch die Apostel haben es nach allem, was wir wissen, nur mit Erwachsenen zu tun gehabt. Wie sie auf diese eingewirkt haben, das zeigen uns die synoptischen Evangelien, die uns, wenn auch vielleicht erst später verfaſst, doch ein Bild von der ursprünglichen Verkündigung geben. Die Absicht dieser Berichte über das Wirken und das Schicksal Jesu geht offenbar dahin, den Hörenden und Lesenden das Bild des Heilandes so »vor die Augen zu malen« (Gal. 3, 1), daſs es annähernd die Wirkungen hervorbringt, welche der Lebende einst auf die ausübte, die sich dem Einflusse seiner Person zugänglich zeigten. Auch der Apostel Paulus hat seine Missionstätigkeit sicher nicht mit Erörterungen angefangen, wie wir jetzt in seinen Briefen finden, sondern er hat — das zeigt die oben angeführte Stelle — zunächst die Person Jesu zu den Herzen seiner Zuhörer sprechen lassen. Die Briefe wenden sich an solche, die bereits für das Evangelium gewonnen worden sind, und wollen einzelne strittige Punkte, wie z. B. die Stellung zum mosaischen Gesetz klarstellen. Sie tragen daher weniger den Charakter einer Verkündigung des Evangeliums als den einer Reflexion über dasselbe.

Als später das Evangelium mit der griechischen Bildung in Berührung kam, trat an seine Verkündiger und Verteidiger die Notwendigkeit heran, sich mit den kosmologischen Spekulationen der Zeit-

*) Harnack, Lehrbuch d. Dogmengeschichte I, 2, 39.

*) »Der Christus des Johannesevangeliums verkündigt als Selbstzeugnis Jesu, was seine Jünger an ihm empfunden haben« (Harnack a. a. O. 85).

philosophie auseinanderzusetzen.*) Je mehr sich aber die Spekulation dieser Aufgabe zuwandte, »um so mehr mufste sie den Sinn der Gläubigen von der Anschauung der in dem Berufswirken der geschichtlichen Person Jesu gegebenen Gottesoffenbarung abziehen« (Harnack). Zunächst gestattete allerdings die mächtige praktische Tendenz der neuen Religion auf ein heiliges Leben keiner Theorie, sich in den Mittelpunkt des Interesses zu setzen. Als aber die Gunst der Staatslenker sich der immer einflussreicher werdenden Kirche zuwandte, gewann auch das Streben, sich durch die religiöse Theorie mit der Religion abzufinden, immer mehr Bedeutung für das Gemeindeleben. Die Menge derer, die um äufseren Vorteils willen zur Taufe kamen, fand eben das Annehmen einer Theorie über Jesu Person bequemer, als selbstverleugnende Nachfolge und aufopferndes Kreuztragen. Das Staatskirchentum ging auf dem einmal betretenen Wege weiter und betrachtete es als seine erste Aufgabe, die Lehre über Gott, Jesus Christus und den heiligen Geist in feste, rechtsverbindliche Formeln zu fassen. Damit gab es dem Christentume ein Glaubensgesetz, das seinem ursprünglichen Wesen durchaus fremd war.**) Das Wissen um die rechte Lehre wurde zum Hauptmerkmal des Christen, und daher galt es auch als Hauptaufgabe der religiösen Unterweisung, dieses Wissen der rechten Bekenntnisformeln zu erzeugen. Besondere kirchliche Einrichtungen zur Erziehung getaufter Kinder wurden nicht getroffen, vielmehr blieb es Eltern und Paten überlassen, dem nachwachsenden Geschlechte den apostolischen Glauben und das Herrngebet einzuprägen. Zwar wies Augustin auf die Bedeutung der biblischen Geschichten für die Erziehung hin und gab Anleitung zu rechter Behandlung derselben; aber er fand keine Nachfolger.*) Die Religion des Glaubens und der Freiheit war wieder zur Gesetzesreligion geworden, und über die strenge Beobachtung der Lehrgesetze wachten der Staat und später die Hierarchie. Es ist daher nicht zu verwundern, dafs das Christentum in dieser Gestalt seine Missionskraft zum Teil einbüfste und bei seiner weiteren Ausbreitung zu äufseren Mitteln seine Zuflucht nehmen mulste.

Als das Christentum zu den deutschen Völkern kam, hat man offenbar das Bedürfnis gefühlt, die ursprünglichen Quellen des Glaubens dem Volke wieder zugänglich zu machen, und so ist der altsächsische »Heliand« und die althochdeutsche Evangelienharmonie »Der Christ« entstanden; aber der Einflufs dieser beiden Werke ist sicher ein sehr beschränkter gewesen. Die Kirche begnügte sich, wenn die Beichtenden die alten »Patenhauptstücke«, Glauben und Vaterunser auswendig wufsten und in der Beichte allmählich die 10 Gebote und die 7 Todsünden lernten. Von einer Erziehung zum Glauben im Sinne des biblischen Christentums konnte unter diesen Umständen nicht die Rede sein, und mit Recht klagte Alcuin: »Wenn man es sich so angelegen sein liefse, das sanfte Joch und die leichte Last Christi den hartnäckigen Sachsen zu verkündigen, wie man es sich angelegen sein läfst, den Zehnten von ihnen einzutreiben oder die geringste Übertretung der auferlegten Satzungen zu strafen, so würden sie sich nicht so sehr gegen die Taufe sträuben.« (Schumann, Geschichte des christlichen Religionsunterrichtes S. 16 f.)

Die Reformation hat nach der Seite der Methode des Unterrichtes hin zunächst keinen wesentlichen Fortschritt gebracht. In der ersten Zeit seines Wirkens glaubte Luther, alles von der Macht der wiedererschlossenen Wahrheit erwarten und daher auf besondere äufsere Veranstaltungen zur kirchlichen Erziehung verzichten zu dürfen. Als aber das Auftreten der Sektierer und Schwärmer und das Wüten der Bauern ihn eines anderen belehrten, suchte er bei der weltlichen Obrigkeit Hilfe, und diese über-

*) »Das ursprüngliche Dogma ist die Formulierung des christlichen Geistes, wie ihn die griechische Bildung verstanden und vor sich selbst gerechtfertigt hat« (Harnack a. a. O. 12). Karl Müller (Kirchengeschichte I, 90): »Die christliche Apologetik will den Hellenen zeigen, dafs der Logos, den auch sie kennen und anerkennen, in Jesus Christus ganz und voll erschienen sei. Damit ist dann der Glaube und das Sittengesetz der Gemeinde als identisch erwiesen mit der wahren Vernunft, der Inhalt des Christentums als die höchste Erfüllung der Philosophie.«

**) »So alt der Kleinglaube in der Gemeinde Christi ist, so alt ist auch das Verfahren, das Zeugnis vom Glauben zum Fundament des Glaubens zu machen (Harnack a. a. O. 64).

*) Willmann, Didaktik II, 145.

nahm es, das Kirchenwesen durch ihre Organe und unter ihrer Aufsicht einzurichten. Bei den Visitationen, die im Kurfürstentum Sachsen veranstaltet wurden, zeigte sich, »dafs der gemeine Mann doch so gar nichts weifs von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viele Pfarrherren fast ungeschickt und untüchtig sind zu lehren, und sollen doch alle Christen heifsen, getauft sein und der heiligen Sakramente geniefsen; können weder Vater Unser, noch den Glauben, oder zehn Gebote; leben dahin, wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue, und nun das Evangelium kommen ist, dennoch fein gelernt haben, aller Freiheiten meisterlich zu mifsbrauchen« (Luthers Werke für das christliche Haus III, 82). Diese Erfahrung veranlafste Luther zur Abfassung des Katechismus, »welcher der ganzen heiligen Schrift kurzer Auszug und Abschrift ist«. Der Gedanke, dafs bei jeder Heraushebung des Wesentlichen aus einem gegebenen Stoff die Individualität des Darstellenden eine grofse Rolle spielt, und dafs daher jeder Auszug mehr oder weniger nur die subjektive Auffassung seines Urhebers darstellt, konnte Luther nach dem damaligen Stande der Psychologie nicht in den Sinn kommen. Ferner war er wie seine Zeitgenossen der Überzeugung, dafs in den Zusammenfassungen das Zusammengefafste wirklich und wesentlich mitenthalten sei, und daher ein Zögling, der die Hauptsumme der religiösen Wahrheiten lerne, sich mit diesem Lernen einen inhaltlich wertvollen und wirksamen Besitz aneigne. Gestützt auf diese Voraussetzungen fordert Luther, »dafs der Prediger vor allen Dingen sich hüte und meide mancherlei oder anderlei Text und Form der zehn Gebote, Vater Unser, Glauben, der Sakramente usw., sondern nehme einerlei Form vor sich, darauf er bleibe und dieselbige immer treibe, ein Jahr wie das andere« (a. a. O. 83). »Welche es aber nicht lernen wollen, dafs man denselbigen sage, wie sie Christum verleugnen und keine Christen sind, sollen auch nicht zum Sakrament gelassen werden, kein Kind aus der Taufe heben, auch kein Stück der christlichen Freiheit brauchen, sondern schlecht dem Papst und seinen Offizialen, dazu dem Teufel selbst heimgewiesen sein. Dazu sollen ihnen die Eltern und Hausherren Essen und Trinken versagen, und ihnen anzeigen, dafs solche rohen Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle. Denn wiewohl man niemand zwingen kann noch soll zum Glauben, so soll man doch den Haufen dahin halten und treiben, dafs sie wissen, was Recht und Unrecht ist bei denen, bei welchen sie wohnen, sich nähren und leben wollen« (84). Ist der Text auswendig gelernt, so wird in derselben Weise die Erklärung angeeignet. Zuletzt nimmt man den grofsen Katechismus vor sich und gibt daraus den Zöglingen »auch reichen und weiteren Verstand«. Neben dem Pfarrer soll vor allem der Hausvater für Einübung des Katechismus sorgen. Er soll »zum wenigsten die Woche einmal seine Kinder und Gesinde umfragen und verhören, was sie davon wissen und lernen, und, wo sie es nicht können, mit Ernst dazu halten« (a. a. O. 133). Besonders soll man die Kinder dazu gewöhnen, »wenn sie des Morgens aufstehen, zu Tische gehen und sich abends schlafen legen, dafs sie es müssen aufsagen, und ihnen nicht zu essen noch zu trinken geben, sie hätten's denn gesagt« (134). Luthers Methode ist also sehr einfach: sie begnügt sich mit dem Auswendiglernen und Erklären eines Auszuges aus der heiligen Schrift. Dafs ein auf diesem Wege erzeugtes Wissen den Glauben, wie ihn die Einleitung zum Römerbriefe und die Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen beschreiben, nicht hervorbringen kann, ist ganz klar; man mag daher über den Kleinen Katechismus als Bekenntnisschrift noch so hoch denken, als methodischen Fortschritt wird man ihn nicht bezeichnen können.*) Da-

*) Wie wenig Luther den erziehlichen Wert der synoptischen Evangelien zu schätzen wufste, geht aus folgender Äufserung hervor: »Darum sind St. Pauli Episteln mehr ein Evangelium als Matthäus. Markus und Lukas. Denn diese beschreiben nicht viel mehr als die Historien von den Werken und Wunderzeichen Christi ... Weil nun viel mehr am Wort gelegen ist denn an Werken und Taten Christi, und wo man deren eines entraten müfste, besser wäre, dafs wir der Werke und Historien ermangelten denn der Worte und der Lehre, so sind die Bücher billig am höchsten zu loben, die am meisten von der Lehre und von dem Worte von Christo handeln.« — Ganz anders dachte in diesem Stücke Zwingli; daher predigte er seinen Zürichern zuerst über das Matthäusevangelium.

gegen hat Luther durch seine Bibelübersetzung mittelbar der religiösen Erziehung den besten Dienst erwiesen und den aussichtsreichsten Weg eröffnet; denn durch dieses Werk hat er seinem Volke den Zugang zu den unerschöpflichen Quellen religiösen Lebens erschlossen.

Das Epigonentum der lutherischen Orthodoxie brachte natürlich keinen Fortschritt in der Methodik des Religionsunterrichtes. Das einzig Notwendige war ihm »die Behauptung der reinen Lehre« und eine »ziemliche Kenntnis der Religionsstreitigkeiten« (Spener); daher durfte sich die Schule damit begnügen, den Wortlaut des Katechismus »einzubleuen«.*) So blieb der Religionsunterricht bis ins 18. Jahrhundert in der Hauptsache »Gedächtniswerk und Wortkram« (Sachsse). Spener erkannte zwar, »dafs es mit dem Wissen in dem Christentume durchaus nicht genug sei, sondern dafs es vielmehr in der tätigen Ausübung bestehe, in dem inneren oder neueren Menschen, dessen Seele der Glaube und seine Wirkungen die Früchte des Lebens sind«, er wollte auch, »dafs die Predigten also eingerichtet würden, dafs der Glaube und dessen Früchte bei den Zuhörern bestmöglichst befördert würden«; aber den Weg, der allein zum lebendigen Glauben führen kann, fand er nicht, weil ihm das Verständnis für den erziehlichen Wert der Offenbarungspersönlichkeiten noch nicht aufgegangen war; er kam daher in seinen berühmten Katechismusunterredungen über blofse Verbalerklärungen nicht hinaus (Sachsse 241). Auf die treffende Frage eines Besuchers seiner Unterredungen, ob es auch möglich sei, den Kopf ins Herz zu bringen, hat er keine Antwort gewufst. Trotzdem verdanken wir dem Pietismus die ersten Anfänge einer neuen Methode des Religionsunterrichtes. Spener und Francke waren es, die den Laien die Bibel wirklich in die Hand gaben und sie anhielten und anleiteten, selbst in dieser klassischen Urkunde der Offenbarung zu forschen. Dazu kam noch, dafs die mit dem Franckeschen Waisenhause verbundene Cansteinsche Bibelanstalt durch Herstellung billiger Ausgaben weiteren Kreisen die Erwerbung eigener Bibeln ermöglichte.

Den entschiedensten Wendepunkt in der Entwicklung der religiösen Erziehung bildet das Erscheinen der »Zweimalzweiundfünfzig auserlesenen biblischen Historien« von Rektor Hübner (Hamburg 1714). In der Vorrede zu diesem mit der Weltschöpfung beginnenden und mit Pauli Bekehrung schliefsenden Buche sagt der Verfasser: »Wir können es dem Luther nicht genug verdanken, dafs er uns den lieben Kindern Katechismum in Fragen und Antwort gestellt hat. Es hat aber dieses teure Büchlein gar ofte das Unglück, dafs es von den Kindern nur überhin auswendig gelernet, aber denselben nicht gründlich erkläret wird .... Je kürzer demnach die Hauptstücke der christlichen Religion darinnen abgefasset sind, und je unverständiger die Kinder noch sind, mit denen man es in diesem Falle zu tun hat: Um so viel desto mehr Mühe mufs sich der Lehrmeister geben, damit den Kindern mit den Worten auch zugleich der rechte Verstand oder Begriff von der Sache beigebracht werde. Es will auch mit Erzählungen und Fabeln und Märlein nicht getan sein, ob sie gleich sonst gute Sitten-Lehren in sich enthalten möchten: Sondern wie der Katechismus ein kurzer Auszug der ganzen heiligen Schrift ist: Also will er auch hauptsächlich durch die Schrift erkläret sein .... Ein jedes Kind hat von seinem Schöpfer empfangen, erstlich ein Gedächtnis, dafs es etwas auswendig lernen kann, darnach einen Verstand, dafs es einer Sache nachdenken kann, und endlich einen Willen, dafs es sich einen Vorsatz fassen kann. Von diesen drei herrlichen Talenten mufs keines vergraben werden, sondern ein jedwedes mufs seinen Wucher bringen; oder der Lehrmeister kann sich nicht legitimieren, dafs er seine Profession recht gelernt habe... Wenn's mit der Memoria seine Richtigkeit hat, so ist das Kind deswegen noch nicht klüger geworden . . . Sondern nunmehr mufs der Verstand des Kindes geübt werden, dafs er einer solchen Geschichte nachdenken und die darinnen verborgenen Wahrheiten durch den Gebrauch seiner Vernunft heraussuchen lernet ... Wenn es auch mit dieser anderen Übung des Verstandes seine Richtigkeit hat, so ist

*) Sachsse, Die Lehre von der kirchlichen Erziehung S. 235.

ind zwar nunmehr klüger und verger: aber deswegen noch nichts ier. Dannenhero muſs man die e noch nicht in den Schoſs legen, rn man muſs drittens auch den Willen das Herz eines Kindes dahin bringen, es nunmehro auf dieses Erkenntnis das Böse verwerfen und das Gute len möge. Dieses ist gewiſs der hwerste Punkt, weil sich um diese nd die Heuchelei und das rechtene Wesen in Christo, oder welches ei ist, das Maulchristentum und das hristentum von einander scheiden. ich nun weiſs, daſs die Poesie auch en zarten Kinder-Seelen, sonderlich das Gedächtnis betrifft, eine delikate ing hat; so habe ich eine jedwede rie mit einem kurzen Verse besen, der allemal einen guten Gen in sich enthält.« Hübners Veri bei Behandlung der einzelnen Gete ist folgendes: Die Geschichte wird hst gelesen, dann Vers für Vers abt. Bei der Auferweckung des Lazarus i z. B. die ersten Fragen: 1. Wer lag ethania krank? 2. Wie hieſsen seine estern? 3. Kannte sie der Herr Jesus? as lieſsen ihm die beiden Schwestern ? — Ist die Geschichte auf diese e angeeignet, so liest das Kind die zlichen Lehren« etliche Male mit Aufamkeit durch und beantwortet dann daraufbezüglichen Fragen des Lehrers. verlorenen Sohne lautet die 1. Lehre: Sünde stürzt den Menschen in das e Unglück. Das sieht man an dem renen Sohne, mit demselben kam es eit, daſs er nicht einmal Sau-Treber essen kriegte.« Daran schlieſst der r die Frage: »Die Sünde stürzet den chen in das gröſste Unglück; kannst nir das beweisen?« oder: »Du hast erzählet, wie der verlorene Sohn endhabe Treber fressen müssen; was st du daraus?« Zum Schlusse läſst Lehrer das Kind die der Geschichte gebenen Verse lernen. Beim Gleichvom reichen Manne lauten die »Gotten Gedanken«: »Gesetzt, ich wäre ; sollt ich nicht herrlich leben? Und as nicht genug, wenn ich's bezahlen ? Ja, lieber Freund, laſs dir dabei Regeln geben, dieselben lehret dich und mich der reiche Mann; Vors erste lebe du nicht alle Tag in Freuden, darnach laſs Lazarum dabei nicht Hunger leiden.«

Neben den Bestrebungen der Pietisten ging bereits eine andere Richtung her, die das Verständnis des Katechismusstoffes auf dem Wege des begrifflichen Denkens erstrebte. Ihr ältester Vertreter ist Mosheim.*) Er beschreibt den üblichen Religionsunterricht also: »Was ist das Wenige von der Religion, das sie den Kindern mit Zwang und Furcht beibringen? Ein Wörterkram, der die Seele nicht rührt und nach wenigen Jahren verschwunden ist.« Er schlägt daher eine andere Methode vor, die er selbst die sokratische nennt. Wie Sokrates durch Fragen die angeborenen dunkeln Begriffe zur Klarheit brachte, so soll der Katechet den auswendig gelernten Katechismus zum Verständnis bringen, indem er durch kluge Fragen die Begriffe, die sich die Schüler von der Sache machen, erforscht, berichtigt, vereinigt und vervollständigt. Zu ganz besonderer Bedeutung gelangte dieses Verfahren erst, als es sich mit der den Pietismus ablösenden religiösen Aufklärung verband.

Hatte der Pietismus praktisches Christentum neben dem dogmatischen gefordert, so glaubte die Aufklärung, auf das eigentliche Dogma ganz verzichten zu dürfen, denn die reine Lehre Christi enthält nach Reimarus nichts als eine vernünftige Religion, d. h. eine Religion, die jeder normalbegabte Mensch aus Natur, Vernunft und Gewissen selbst finden und beweisen kann. Ähnlich äuſserte sich auch Lessing im 4. Paragraphen seiner Erziehung des Menschengeschlechtes. Die Gedanken der Aufklärer fanden allmählich auch Eingang bei den Theologen, und durch diese kamen sie in die Schulen. Hier erzeugten sie die sokratisch-katechetische Methode, deren noch jetzt vielgerühmter Meister Dinter ist (Schian a. a. O. S. 237 ff.). Nach platonisch-sokratischer Psychologie ist die Seele ursprünglich mit wahrer Erkenntnis ausgerüstet; alles Erkennen ist nur Wiedererkennen. Wer daher nach sokratischer Methode unterrichten will, hat weiter nichts

*) Ausführliche Charakteristik bei Schian, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung (Breslau 1900), S. 5 ff. u. 299.

zu tun, als durch geschickte Führung des Lehrgesprächs den keimartig in jeder Menschenseele bereits vorhandenen Wahrheiten zur Entfaltung und Entwicklung zu verhelfen (daher »entwickelndes Verfahren«). Ein Beispiel aus Dinters Katechesen mag die Sache illustrieren: »Der Garten dort hinter eurem Hause, ist der von selbst entstanden? — Wer war nun eher da? der Garten oder der Grofsvater, der ihn anlegte? — Das, was durch jemanden angelegt, hervorgebracht wird, wie nennt man das? — Und das, durch dessen Kraft die Wirkung entsteht, wie wird das genannt? — Und welches war eher da? die Ursache oder die Wirkung? — Ob das wohl in anderen Fällen ebenso geht? — Denke dir Uhr und Uhrmacher! Finde selbst ein ähnliches Beispiel! — Kannst du das also im allgemeinen (als allgemeinen Satz) ausdrücken? — Dies lafs uns nun auf Gott und Welt anwenden! — Was folgt daraus? (Wer mufs eher dagewesen sein?)« — Weiter wird dann in ähnlicher Weise entwickelt: Da vor der Schöpfung der Welt niemand aufser Gott in der Welt war, so kann Gott von niemand geschaffen sein; aber auch von selbst kann er nicht entstanden sein, denn der Gedanke, dafs etwas von selbst entsteht, ist unvernünftig; also mufs Gott ohne Anfang sein.

In einem Punkte stimmten Orthodoxismus und Aufklärung, so schroff sie sich auch sonst gegenüberstanden, überein, sie wandten sich mit ihren erzieherischen Bestrebungen beide an den Verstand. Der Orthodoxismus forderte Beugung des Verstandes unter das Dogma, die Aufklärung suchte vermeintliche Vernunftwahrheiten den Zöglingen zum Bewufstsein zu bringen. Beiden Richtungen erwuchs um die Wende unseres Jahrhunderts ein überlegener Gegner in der Romantik, deren geschichtliche Mission es war, unserm Volke den Sinn für Geschichte und geschichtlich Gewordenes zu erschliefsen. Der Hauptvertreter der Romantik auf religiösem Gebiete ist Schleiermacher. In seinen Reden »Über die Religion« rief er den Gebildeten seiner Zeit zu: »Wenn Ihr nur die religiösen Lehrsätze und Meinungen ins Auge gefafst habt, so kennt ihr noch gar nicht die Religion selbst, und was ihr verachtet, ist nicht sie ... Bedenkt nur, von wem jene kunstreichen Gebäude herrühren, deren schlechtes Ebenmafs Euch beleidigt! Etwa von den Heroen der Religion? .... In das Innere einer frommen Seele müfst Ihr Euch versetzen, und ihre Begeisterung müfst Ihr suchen zu verstehen ... Bei steifen Systematikern, bei seichten Indifferentisten werdet Ihr den Geist einer Religion nicht finden, sondern nur bei denen, die in ihr leben als in ihrem Element ... Darum liegt auch die Religion weit aufser dem Gebiete des Lehrens und Anbildens ... Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir anderen wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur der Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Verstandes; aber wir wissen sehr wohl, dafs das nur die Schatten unserer religiösen Erregungen sind, und wenn unsere Schüler diese nicht mit uns teilen, so haben sie, auch wenn sie das Mitgeteilte als Gedanken wirklich verstehen, doch daran keinen wahrhaft lohnenden Besitz .... Nur an dem Feuer religiösen Lebens, wie es im Inneren der Heroen der Religion und besonders in Jesu Christo brennt, kann sich die gleiche Flamme entzünden. Darum zurück zur positiven Religion!« Nur langsam haben sich diese Gedanken Schleiermachers Geltung zu verschaffen vermocht, und noch heute lassen vielfach die Schulen mit ihrem dogmatischen Unterrichtsverfahren jede Spur von einem Einflusse seines Geistes vermissen. Dagegen hat eine andere Richtung sich unter dem Einflusse politischer Verhältnisse eine weitreichende Herrschaft erstritten.

Auf die Zeiten der Freiheitskriege mit ihrer heiligen Begeisterung folgten die Versuche, das erwachende Selbstbewufstsein des dritten Standes durch Polizeimafsregeln niederzuhalten und den absolutistischen Staat, den der dreifsigjährige Krieg geschaffen hatte, wiederherzustellen. Arndt wurde seiner Stellung enthoben und mit Hausuntersuchungen gepeinigt. Schleiermachers Predigten wurden polizeilich überwacht und der Wiederabdruck von Fichtes Reden verboten. Die Staatskirche mufste diesen Umschwung, der sich in den Kreisen der Regierenden vollzog, natürlich mitmachen. Dabei kam ihr der Geist der Romantik, der das geschichtlich Gewordene, das Althergebrachte wieder verstehen lehrte

und an Stelle der selbstherrlichen Vernunft die Auktorität zu Ehren brachte, ganz gelegen. Thron und Altar hiefs nun die Losung, und Beugung der Völker unter die Machthaber in Staat und Kirche*) war das Ziel, dem man zustrebte. Von einem dem Geiste des Protestantismus entsprechenden selbständigen Erfassen der religiösen Wahrheit konnte unter diesen Umständen nicht mehr die Rede sein, sondern nur von einer gut katholischen Unterwerfung unter das in den Bekenntnisschriften festgelegte Lehrgesetz der Kirche. Dieses Bündnis mit der politischen Reaktion ist der Kirche teuer zu stehen gekommen; denn der gebildete Mittelstand sah in ihr nur das Werkzeug des Polizeistaates**) und beantwortete die Mahnung, sich dem Dogma der lutherischen Orthodoxie zu unterwerfen, mit Verachtung und Gleichgültigkeit. Der Religionshafs der Sozialdemokraten und die Schwärmerei vieler Lehrer für religionslose oder wenigstens konfessionslose Schulen sind die noch heute fortwirkenden Folgen dieser kirchlich-politischen Reaktion. Dafs eine Richtung, die so gar nichts Schöpferisches an sich hatte, sondern ihren Einflufs fast ausschliefslich weltlichen Machthabern verdankte, auf dem Gebiete der Methodik nichts Neues schaffen konnte, ist begreiflich. Das Einfachste wäre gewesen: Rückkehr zum alten Einbleuen des Katechismusstoffes! Aber das konnte man dem Jahrhundert, an dessen Anfang Pestalozzi gewirkt hatte, doch nicht bieten. Daher suchte man unter Anlehnung an die trotz Kant und Pestalozzi noch immer blühende Sokratik einen Mittelweg. Zunächst mufste dem Grundsatze, dafs die Anschauung das Fundament alles Unterrichts ist, genügt werden; darum begann man mit dem Auswendiglernen der biblischen Geschichten. Später setzte dann die Sokratik ein, aber sie ging nicht mehr, wie das früher geschehen war, von allgemeinen Vernunftwahrheiten aus, sondern legte ihren Schlüssen und Beweisen das Dogma von der Schriftinspiration zu Grunde und bemühte sich, unter Benutzung der formalen Logik aus Schriftstellen und biblischen Geschichten die Gültigkeit der Katechismussätze zu beweisen. Später ging man auf dem einmal betretenen Wege noch weiter und liefs zunächst den Katechismus auswendig lernen, um dann mit Hilfe zergliedernder Fragen die mechanisch angeeigneten Sätze grammatisch-lexikalisch zu erklären und durch biblische Beispiele zu veranschaulichen.*) Über den Erfolg dieser orthodoxen Methode urteilt Beyschlag in seinen Deutschevangelischen Blättern (1892, S. 271): »Seit einem halben Jahrhundert, seitdem der alte Rationalismus aus unseren Seminaren gewichen ist, wird unser Volk von kirchlich-orthodox geschulten Lehrern konfessionell unterrichtet, und es ist immer unkirchlicher, irreligiöser und sozialdemokratischer geworden.« Else und Otto Zurhellen (Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten?. S. 67): »Der übliche Religionsunterricht ist ... allermeist nur zu geeignet, religiöses Interesse und religiöse Empfänglichkeit für Jahre hinaus zu ersticken.«

Die Grundlagen für eine psychologisch richtigere und daher auch wirkungsvollere Gestaltung der religiösen Erziehung finden sich bei Pestalozzi. Im Gegensatze zu den theologischen Methodikern lehnt dieser jeden schulmäfsigen Unterricht in Religion und besonders den systematischen Katechis-

*) Paulsen (Immanuel Kant. 4. Aufl., S. 387): »In der Entartung stellt sich die Kirche dar als eine Zwangsanstalt zur Aufrechterhaltung der statutarischen Ordnung in Bekenntnis, Kultus und Kirchenregiment.. Das erste Gebot und die erste Bedingung der Gottwohlgefälligkeit und Seligkeit ist die Unterwürfigkeit unter das Kirchenregiment.«

**) In Vorpommern sagen die Leute noch jetzt: »De Pastor sall uns uptömen, dat de Eddelmann uns riden kann.« Th. Ziegler (Die geistigen und sozialen Strömungen der Gegenwart, S. 304): »Wenn man bedenkt, wie damals die evangelische Kirche im Dienste der Reaktion sich gegen alles kehrte, was politisch und kirchlich liberal war, so wird man sich weniger darüber wundern, dafs erst die Liberalen und dann später die Sozialdemokraten sich so ganz von ihr abwandten und ihrerseits kirchlich und reaktionär für dasselbe hielten.«

*) »Um einzusehen, wie naturwidrig die Katechismusmethode ist, braucht man sie sich nur auf einem anderen Gebiete zu denken. Was sagen wir von einem Unterrichte in der Physik, den wir Lehrer in der Volksschule nach einem auswendig gelernten Leitfaden erteilen, dessen einzelne Sätze zergliedert und durch Worterklärungen, wenn auch unter Anführung von Beispielen, die dem Kinde nach ihren rohen Umrissen bekannt sind, zu einer Art Verständnis gebracht werden?« (Dörpfeld, Gesammelte Schriften II, 104.)

musunterricht ab; denn der Unterricht hat nach ihm nur Worte, und Worte bleiben ohne Wirkung auf das Gefühl. Das einzig wirksame Erziehungsmittel ist das Leben. Darum ist der von der Natur gesetzte Erfahrungskreis, der sich an das Verhältnis zwischen Mutter und Kind anschliefst, die erste und ursprünglichste Quelle sittlicher Bildung, und die Gottesvorstellung mufs sich gründen auf die Analogie zwischen dem Verhältnis des Kindes zur Mutter und dem Kindschaftsverhältnis der Menschen zu Gott. Die Erziehung erfolgt in der Weise, dafs dem Kinde die moralischen Anschauungen oder die Erfahrungen im Umgange in einer stufenweise nach dem Gange der sittlichen Bildung des Menschengeschlechts*) geordneten Folge gegeben und gesprächsweise zum Bewufstsein gebracht werden. Der Gang der Natur führt den Menschen vom tierischen zum gesellschaftlichen und zuletzt zum sittlichen Zustande. Das psychologisch notwendige Übergangsglied vom ursprünglichen, naiven Egoismus zur uninteressierten Sittlichkeit erkennt Pestalozzi in den sympathetischen Gefühlen, oder wie er sich ausdrückt, im »tierischen Wohlwollen«. Da sich diese sympathetischen Gefühle am besten in der Familie entwickeln können, so mufs nach Pestalozzis Überzeugung »alles, was die Kraft des Vater-, Mutter-, Bruder- und Schwestersinnes im häuslichen Leben untergräbt und zernichtet«, die Fundamente der Sittlichkeit zerstören. Der erste Unterricht des Kindes darf nie die Sache des Kopfes — der Vernunft, sondern mufs die Sache der Sinne — des Herzens sein. Wie auf dem intellektuellen Gebiete dem begrifflichen Denken eine Periode des Anschauens vorausgeht, so geht in der moralischen Erziehung der Vernunftstufe eine Gefühlsstufe voraus. Um zu wissen, ob eine in den Erfahrungskreis des Zöglings fallende Handlung auch das rechte Gefühl erregt hat, veranlafst der Erzieher den Zögling, sich auszusprechen. So entstehen Urteile, die bestätigt oder berichtigt werden können. Ist das Urteil gewonnen, so folgt die Stufe der Übung im Tun, denn auf dem Gebiete der sittlichen Elementarbildung handelt es sich nicht sowohl um Bereicherung des Wissens, als vielmehr um eine Art Kunstbildung. Daher tragen die »Angewöhnungen an die blofse Attitüde eines tugendhaften Lebens zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten unendlich mehr bei, als alle Lehren und Predigten, die ohne Ausbildung dieser Fertigkeiten gelassen werden«. Erst wenn die innere Anschauung des Seinsollenden auf dem Erfahrungswege gewonnen und im Üben erprobt worden ist, darf die Begriffsbildung folgen. Pestalozzi will dieselbe in der Hauptsache dem psychischen Mechanismus überlassen; denn »man kann die Kinder das geweckte Leben höherer Gefühle dem gemeinen Auge und Ohr des Neugierigen nicht vorweisen und aussprechen machen ... wie die geweckten Kräfte ihres Geistes ... Man soll es nicht, und wo man es will, gibt man gerade dadurch der reinen sittlichen und religiösen Stimmung in ihrem Wesen den Tod.« Pestalozzi will daher keinen spezialisierten Katechismus, teils weil die Ausbildung eines solchen über die Lebenssphäre des Zöglings hinausführt, teils weil sie ohne viel Wortemachen nicht möglich ist; Worte sind aber nach seiner Meinung gefährliche Zeichen, weil sie das Gefühl verflachen. Wenn aus dem »stillen Gange der menschlichen Pflichtübung« und aus »rein genossenen Menschenverhältnissen« nur einige Hauptsätze hervorgehen — »wortleere und umfassende grofse Ansichten, Bestrebungen und Gefühle«, welche im Gemütsleben des Zöglings das »Übergewicht« erlangen, so wird die Unterordnung von »hundert und hundert« besonderen Wahrheiten unter die allgemeinen Sätze, sowie die Überwindung vereinzelt stehen bleibender Vorurteile durch einen »festen und sicheren Takt« sich von selber ergeben.

Pestalozzis Hauptverdienst besteht also darin, dafs er mit allem Nachdruck auf die sittlich-religiöse Erfahrung als das unerläfsliche Fundament jeder Erziehung zur Frömmigkeit hingewiesen hat. Aber er fafst den Begriff der Erfahrung zu eng, wenn er blofs das als solche gelten lassen will, was der Zögling im Umgange mit seiner sinnlich wirklichen Umgebung erfährt, und den idealen Umgang mit den grofsen Geistern der Vorzeit unberücksichtigt und ungepflegt läfst. Hier setzt

*) Dafs der psychologische Verlauf der sittlichen Entwicklung des Einzelnen auch der historische ist, darauf legt Pestalozzi kein Gewicht.

nun Herbart ein mit dem Gedanken, dafs die Geschichte, recht behandelt, die beste Erzieherin sei, und dafs man, um den Weg zur Charakterbildung zu finden, den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechtes nachgehen müsse. Die von Herbart eingeleitete Bewegung gehört aber, da sie sich noch nicht völlig ausgewirkt hat, der Gegenwart an.

Literatur: Harnack, Dogmengeschichte. — Hase, Kirchengeschichte. 1885. — Uhlhorn. Geschichte der christlichen Liebestätigkeit. — Zezschwitz, System der Katechetik. — Buchrucker, Grundlinien der kirchlichen Katechetik. 1889. — Sachsse, Die Lehre von der kirchlichen Erziehung nach evangelischen Grundsätzen. 1897. — Schumann u. Sperber, Geschichte des Religionsunterrichts in evangelischen Volksschulen. 2. Aufl. 1890. — Wiget, Pestalozzi und Herbart. (Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1892.) — Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichtes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. S. 9—31. — Reukauf, Didaktik des evangelischen Religionsunterrichtes. 2. Aufl. Leipzig 1906. S. 39—89. — Meltzer, Literaturverzeichnis zum evangelischen Religionsunterricht. 2. Aufl. Dresden 1905. S. 7—10.

2. Aufgabe. Die Schule ist ursprünglich eine Veranstaltung zur Unterstützung der Familien beim Werke der Erziehung. Später haben Kirche und Staat eingesehen, dafs auch sie der Mitarbeit der Schule bedürfen, und haben sich daher ihren Einflufs auf die Bestimmung der Aufgaben und Ziele der Schulen zu erringen und zu sichern gesucht. Da also die Schule kein selbständiger Faktor im gesellschaftlichen Leben ist, sondern im Dienste der sozialen Verbände des Staates, der Kirche und der Familie steht, so kann sie sich auch ihre Aufgabe streng genommen nicht selbst stellen, sonden mufs sie sich von ihren Auftraggebern vorschreiben lassen. Der Staat ist der umfassendste soziale Organismus, er umschliefst eine grofse Mannigfaltigkeit selbständiger, in ihrem Wesen genauer bestimmter Vereinigungen. Daher ist auch die Aufgabe, die der Staat der Schule zu stellen hat, die allgemeinste und in religiöser Beziehung die unbestimmteste; denn in unserem modernen Staate müssen Menschen mit sehr verschiedenartigem Fühlen und Denken friedlich zusammen wohnen und wirken können. Solange die verschiedenen Geister dem Staate bei der Lösung seiner Hauptaufgaben (Landesschutz und Rechtsschutz) nicht hindernd in den Weg treten, kann er sie walten lassen, ja er mufs sie walten lassen, wenn es ihm darum zu tun ist, das geistige Leben vor Stagnation und Verknöcherung zu bewahren. Daher kann auch der moderne Staat Schulen mit verschiedenen Zielen für die sittlich religiöse Erziehung nebeneinander dulden und sollte sich nicht, wie das oft geschieht, in den Dienst einer einzelnen kirchlichen Parteirichtung stellen.

Viel bestimmter sind die Aufgaben, die die verschiedenen Kirchen der Schule zu stellen haben. Versteht man unter Kirche eine von einem bestimmten »Kirchenregimente« (Papst oder Konsistorium) nach feststehenden Lehrgesetzen regierte und verwaltete Gemeinschaft vorschriftsmäfsig getaufter und konfirmierter Christen, so ergibt sich für die Schule die Aufgabe, zum Gehorsam gegenüber den Anordnungen des »Kirchenregiments« und zur Unterwerfung unter die Lehrgesetze zu erziehen. Nimmt man aber als evangelischer Christ an, dafs die Kirche Christi nicht ein äufserlicher Organismus nach Art eines weltlichen Staates, sondern eine dem leiblichen Auge nicht sichtbare Gemeinschaft der Gläubigen ist, so vertieft sich auch die Aufgabe, die der Schule gestellt wird. Freilich durch Gesetze und Verordnungen läfst sich dann das Ziel der religiösen Erziehung nicht mehr bestimmen, und peinliche Überwachung kann zur Erreichung desselben nichts Wesentliches beitragen. Die Gebundenheit an diese Kirche und die Aufgabe, die sie der Schule zu stellen hat, mufs vielmehr eine durchaus innerliche sein. Nur der Lehrer kennt die Aufgabe und stellt sich wahrhaft in ihren Dienst, der selbst ein lebendiges Glied der Kirche Christi ist. Aber so klar auch im allgemeinen das Ziel ist, das die Kirche der Erziehungsschule steckt, so gibt es doch noch Raum für verschiedene individuelle Ausprägungen. Die Kirche Christi hat Raum für mancherlei Gaben und Kräfte, darum kann sie sich nicht nur mit sehr verschiedenen höheren und niederen, humanistischen und realistischen Schularten verbinden, sondern sie gestattet auch dem individuellen Denken, das sich nun einmal nicht unter eine Schablone zwingen läfst, einen genügenden Spielraum.

Der dritte Auftraggebende ist die Familie. In ihr hat das religiöse Leben seine konkreteste Ausprägung erhalten; daher sind auch die Anforderungen, die die Familie an die Schule stellt, die bestimmtesten. Durch den Nachwuchs soll sich der soziale Organismus der Familie erneuern; daher mufs die Schule dafür sorgen, dafs ihre Arbeit diesem Zwecke dienlich ist. Sie mufs, soweit es möglich ist, an die Anschauung und Gewohnheiten des Elternhauses anknüpfen und auch im weiteren Fortschreiten stets die Fühlung mit dem, was der tägliche Umgang bietet, festzuhalten suchen. Wohl wird der Religionsunterricht bisweilen durch tiefere Einführung in die heilige Schrift und in das Verständnis des in der Geschichte der Kirche waltenden heiligen Geistes klärend und veredelnd auf das Familienchristentum einwirken müssen; aber er wird wahrhaft christlichen Familien gegenüber stets so verfahren, dafs das religiöse Gemeinschaftsleben des Hauses keine Störung erleidet.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich wohl zur Genüge, dafs die eigentliche Aufgabe der religiösen Erziehung aufserhalb des Gebietes liegt, das durch Gesetze, Verordnungen und polizeiliche Kontrolle beherrscht werden kann. Der Auftrag, den Staat, Kirche und Familie dem Religionslehrer zu geben haben, kann nicht durch Paragraphen umschrieben werden, sondern mufs als zu erstrebendes Ideal, als heilige Begeisterung dem Lehrer ins Herz geschrieben sein. Es ist daher ganz verkehrt, wenn die Vertreter der Staatskirche die äufsere Macht über die Schule um jeden Preis festzuhalten suchen. Sie erwecken dadurch blofs den Schein, als wollten oder könnten sie dem Lehrer die Verantwortung für das, was er zu lehren und wofür er zu erziehen hat, abnehmen. Wenn die Kirche durch die Macht des in ihr lebendigen und wirkenden Geistes Jesu die Herzen der Lehrer zu gewinnen versteht, dann beherrscht sie die Schule auch ohne äufsere Machtmittel; wo aber diese Voraussetzung nicht zutrifft, da werden alle äufserlichen Zwangsvorkehrungen nur das Gegenteil von dem bewirken, was man beabsichtigt. Über die sittliche Seite der ihm von Staat, Kirche und Familie gestellten Aufgabe wird sich der Religionslehrer leicht klar werden können; denn da die wissenschaftliche Ethik uns die Werte kennen lehrt, die im Gegensatz zu allen niederen Werten als die höchsten und absolut gültigen anerkannt werden müssen (Artikel Ethik von Vogt), so kann die Schule sicher auf Zustimmung aller Beteiligten rechnen, wenn sie sich bestrebt, einen »konstanten guten Willen« in ihren Zöglingen zu erzeugen und sie so zu bilden, dafs ihr künftiger Charakter dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entspricht. Mit der Bildung solcher Charaktere ist der Kirche und dem Staate am besten gedient: denn nicht die Glieder sind für die Gesellschaft die wertvollsten, die sich dem jeweiligen gesellschaftlichen Ethos unterwerfen, sondern die, welche die Kraft besitzen, sittlichen Unvollkommenheiten entgegenzutreten, gegen den Strom zu schwimmen und der platten Mittelmäfsigkeitsmoral zum Trotz die Fahne des Idealismus hoch zu halten (Artikel Erziehungsziel von Rein).

Schwieriger wird die Bestimmung der Aufgabe auf rein religiösem Gebiete. Zwar wird ziemlich allgemein zugestanden, dafs die Sittenlehre allein nicht genügt, um den Menschen sittlich zu machen, sondern dafs der Glaube dazu kommen und die Erreichbarkeit des Zieles verbürgen mufs;*) aber von welcher Art dieser Glaube sein soll, das läfst sich auf streng wissenschaftlichem Wege nicht nachweisen. Die einen begnügen sich mit dem Glauben an eine »sittliche Weltordnung« und an ein »immanentes Gesetz des Sittlichen« (Ziegler, Sittliches Sein und sittliches Werden S. 140ff.); andere meinen, dafs ein solches Gesetz ohne ein über der Welt stehendes sittliches und daher persönliches Wesen nicht denkbar sei, glauben aber, dieses höchste Wesen aus Natur, Vernunft und Gewissen erkennen zu können; wieder andere sind der Überzeugung, dafs nur die Offenbarung Gottes in der Geschichte seines Volkes die Gewifsheit vom Dasein und Wirken eines Gottes bieten kann. Welcher Richtung soll sich nun die Schule anschliefsen? — Wäre sie blofse Staatsanstalt,

*) Über den Einflufs der Religion auf die Moral vergl. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. S. 210—270.

so müſste sie sich mit einer ganz allgemeinen und unbestimmten Überzeugung von der Erreichbarkeit sittlicher Ziele begnügen; aber damit würden die religiösen Vorstellungen auch allen Wert für das sittliche Streben verlieren, denn das Unbestimmte ist nicht im stande, dem sittlichen Streben wirksame Impulse zu geben. Hätte dagegen die lehrgesetzlich organisierte Kirche das alleinige Bestimmungsrecht, so müſste die Schule ausschlieſslich die Vorstellungsweise pflegen, die in den Bekenntnisschriften ihre rechtsverbindliche wissenschaftliche Formulierung gefunden hat (katholische Kirche). Ein solcher Glaube würde dann zwar konkrete Vorstellungen bieten; aber da Glaubensgesetze und persönliche selbständige freie Überzeugung sich gegenseitig ausschlieſsen, so könnte auch diese Form des Glaubens nicht zur Verwirklichung der Idee der inneren Freiheit führen, die doch von der Ethik und dem evangelischen Christentume als höchstes Ziel sittlichen Strebens hingestellt wird.*) Es bleibt also der Schule nur übrig, sich das Ziel ihrer religiösen Erziehung von der Familie oder der idealen Kirche des Glaubens stellen zu lassen. Damit scheint auf den ersten Blick jede bestimmte Formulierung dieses Zieles ausgeschlossen zu sein; denn die Wünsche der Familien sind sehr mannigfaltig, und die ideale Kirche stellt sich je nach der religiösen Bildung des Einzelnen verschieden dar; aber wenn man einen bestimmten Kreis von Familien, die sich zu einer religiösen Gemeinde zusammengeschlossen haben, im Auge hat, so läſst sich recht wohl ein konkretes Ziel denken, das diese Gemeinschaft der Schulerziehung stecken möchte. Nur muſs man sich dabei hüten, an eine theologisch-dogmatische Formulierung religiöser Begriffe zu denken. Indem die Gemeinde sich zu Jesus Christus als ihrem Herrn bekennt, spricht sie damit zugleich der Schule gegenüber die Forderung aus, daſs das heranwachsende Geschlecht für die gleiche Gesinnung (Phil. 2, 5) und das daraus erwachsende Bekenntnis, in dem sie sich eins weiſs, erzogen werde. Daſs der Zögling noch während der Schulzeit zu einem für sein späteres Leben entscheidenden Bekenntnisse gebracht werde, ist unmöglich; denn die Entwicklungsstufe, auf der die Charakterbildung zu einem vorläufigen Abschluſs kommt, reicht über die Schulzeit hinaus. Daher muſs sich die Schule begnügen, wenn es ihr gelingt, lebendiges Interesse für die groſsen Taten Gottes in der Geschichte und besonders für Jesus und das Gottesreich zu wecken. Interesse ist zwar noch nicht Glaube, aber es ist die der Schule erreichbare, notwendige Vorstufe auf dem Wege zum Glauben. Darum ist jeder Religionslehrer verpflichtet, Form und Inhalt seines Unterrichtes durch das Interesse als Ziel bestimmen zu lassen und sich selbst methodisch so durchzubilden, daſs er immer fähiger wird, dieses Ziel zu erreichen.*)

Indem die Schule so ihre Zöglinge für das vom christlichen Hause gestellte Ziel zu erziehen sucht, führt sie dieselben zugleich der idealen Kirche des Glaubens zu; denn diese ist die Gemeinschaft solcher, die mit Paulus bekennen: »Ich lebe aber; doch nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir« (Gal. 2, 20). Mit den Bekenntnisschriften der offiziellen Kirche muſs der Zögling, der ja später Glied dieser Kirche werden soll, bekannt gemacht werden, und der Religionsunterricht muſs ihn anleiten, diese ehrwürdigen Zeugnisse des Glaubens der Vorzeit im Geiste biblischen Christentums zu verstehen und zu würdigen, aber er wird sich wohl hüten, ein verfrühtes persönliches Bekenntnis von denen zu verlangen, die zur kirchlichen Mündigkeit erst erzogen werden sollen und denen das bürgerliche Mündigkeitsrecht auf dieser Stufe wohl niemand erteilen würde. Geht dem Religionslehrer in diesem Punkte das feinere sittliche Gefühl ab, so wird er sich zwar sehr leicht die Freude verschaffen können, seine Schüler ein von anderen

*) Paulsen (Kant S. 389): »Die fides mercenaria ist schlimmer als jeder andere kirchliche Frondienst. Ein aufrichtiger Mensch wird eher jeder andere Leistung auf sich nehmen, »weil er bei allen übrigen Frondiensten allenfalls nur etwas Überflüssiges, hier aber etwas dem Gewissen Widerstreitendes tun würde.«

*) O. Jäger (Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden 1897, S. 326): Eins aber kann und soll bei allen hervorgerufen werden: eine ernste Auffassung aller sittlich-religiösen Dinge und ein tieferes Interesse für die Probleme, welche das Christentum dem Wollen und Denken der Menschen stellt.

gelerntes persönliches Bekenntnis nachsagen zu hören; aber in Wahrheit hat er damit blofs erreicht, dafs sie sich gewöhnen, es mit derartigen Bekenntnissen nicht besonders ernst zu nehmen. Ein solcher Religionslehrer tut also das gerade Gegenteil von dem, was Jesus empfahl, als er denen, die sich ihm anschliefsen wollten, die Gleichnisse vom Turmbaue und Kriegszuge (Luk. 14, 28ff.) erzählte. Viel richtiger ist sicher die Forderung Robertsons (Lebensbild in Briefen 251): »Die Religion der Kinder mufs weit sein, dehnbar, so wenig systematisch wie möglich; sie darf ihre Seele nicht belasten, nur wie leichtes, loses Erdreich auf ihr ruhen, das sich hebt, wenn das Herz zu vollerem Leben erwacht. Wird aber der Boden in Formen fest und hart getreten, so mufs er gesprengt, ja gewaltsam abgeworfen werden, wenn die Seele zu vollerer Entwicklung und organischem Wachstum Raum verlangt.«

Soll der werdende sittlich religiöse Gedankenkreis im Geiste des Zöglings nicht isoliert dastehen und infolgedessen wirkungslos bleiben, so mufs er mit den übrigen Unterrichtsstoffen in Beziehung und Verbindung gesetzt werden.*) Ja es mufs sogar dahin kommen, dafs dem religiösen Glauben eine dem Grundzuge des werdenden Charakters bestimmende dominierende Stellung eingeräumt wird; denn im Glauben ergreift der Mensch die absolut wertvollen sittlichen Ideale. In der einfachen Volksschule läfst sich diese geistige Konzentration verhältnismäfsig leicht herstellen; denn die verschiedenen Gedankenkreise, die hier behandelt werden, zeigen keine inneren Gegensätze und lassen sich daher recht wohl zu einer einheitlichen Gesamtweltauffassung vereinigen. Wesentlich anders steht die Sache bei den höheren Schulen. Da diese ihre Zöglinge zum Eintritt in die führenden Gesellschaftsklassen befähigen sollen, so müssen sie ihnen Kenntnis, Verständnis und Interesse für die verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Gegenwart vermitteln. Das kann aber nur in der Weise geschehen, dafs die Hauptwendepunkte der Entwicklung, die zur gegenwärtigen Lage geführt hat, vom Schüler durchlebt werden. Nun haben aber die Wissenschaften eine nach der andern die hierarchisch-theologische Bevormundung abgeschüttelt und sind ihre eigenen Wege gegangen. Dabei sind sie nicht selten mit der herrschenden Theologie in Konflikt geraten, so dafs der Glaube entstehen konnte, Religion und weltliche Wissenschaft seien geschworene Gegner. Soll nun die höhere Schule in ihren Zöglingen zwei Weltanschauungen entstehen lassen, eine wissenschaftliche ohne Gott und eine religiöse ohne Wissenschaft? Das wird im Ernste wohl niemand fordern oder auch nur gut heifsen; daher erwächst der Methode die Aufgabe, diesem drohenden Zwiespalte des geistigen Lebens durch zweckmäfsige Veranstaltungen vorzubeugen und es dem späteren Gebildeten möglich zu machen, überzeugtes Glied seiner Kirche zu sein, ohne auf die wesentlichen Ergebnisse einer äufserst fruchtbaren wissenschaftlichen Entwicklung verzichten zu müssen. Dafs die Lösung dieser Aufgabe von den Nächstbeteiligten bereits ernstlich ins Auge gefafst worden wäre, wird wohl schwerlich jemand, der in dieser Beziehung die Verhältnisse in unseren höheren Schulen kennt, behaupten wollen. Deshalb darf man sich auch nicht wundern, wenn junge Leute aus den Kreisen der Gebildeten für Religion und Kirche so erschreckend wenig Teilnahme zeigen. Das darf um der Gesundheit unseres ganzen Volkslebens willen nicht weiter so fortgehen. Die grofsen Aufgaben, die die nächste Zukunft den Kulturvölkern Europas und besonders unserem Volke stellen wird, fordern zu ihrer Lösung eine sittliche Kraft und eine Opferfreudigkeit, wie sie nur eine einheitliche religiös-sittliche Weltauffassung bieten kann. Eine solche Weltauffassung mufs aber vor allem für die oberen Gesellschaftskreise wieder gewonnen werden; dann erst kann man mit Aussicht auf Erfolg daran gehen, auch die unteren Stände wieder zu gewinnen, die jetzt in Gefahr sind, dem rohesten Materialismus zu verfallen. Bisher hat der Religionsunterricht an höheren Schulen gegenüber den Weltanschauungen, die das Denken weiter Kreise unter unseren Gebildeten beherrschen, die Rolle des Vogels Straufs gespielt: er hat scheinbar die Zöglinge über alle Zweifelsfragen und Anstöfse flott hinweggeführt, indem er ihnen

*) Erläuterungen zum 27. Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1896, S. 47—50.

die Weltanschauung, die sie zu der ihrigen machen sollten, einfach vordozierte, diktierte oder in Gestalt eines Leitfadens gedruckt in die Hand gab. Nur schade, dafs damit die Schwierigkeiten nicht aus der Welt und aus dem Leben des Schülers weggeschafft waren! Bis zum Schlufsexamen hat diese diktierte Weisheit vielleicht standgehalten, dann aber hat der vom Drucke der Schule befreite Jüngling, mit um so gröfserer Begierde vom Baume moderner Erkenntnis und leider sehr oft moderner Afterwissenschaft gekostet, und, geblendet vom Reize des lange versagten Neuen, sieht er die Weisheit der schönen Hefte über Glaubens- und Sittenlehre, Auslegung der Augustana usw. als veralteten Plunder an, mit dem ein Mann des 19. Jahrhunderts nichts mehr zu tun haben darf.*)

Ebensowenig wie das Ignorieren und das flott Darüberhinwegführen ist das Richten und Verketzern im stande, die Aufgabe zu lösen; denn der Lehrer darf nicht meinen, dafs junge Leute von 18—20 Jahren, die im mathematischen, naturkundlichen, geschichtlichen und literaturkundlichen Unterrichte an selbständiges Denken gewöhnt werden, im Religionsunterrichte die Aussprüche ihres Lehrers als unfehlbare Orakel hinnehmen. Gerade das Gegenteil ist meistens der Fall! Der Religionslehrer von heute mufs mit der Tatsache der religiösen Gleichgültigkeit des Elternhauses rechnen und darf daher getrost annehmen, dafs ein grofser Teil seiner Gymnasiasten und Realschüler besonders in den Oberklassen dem Religionsunterrichte mit einem gewissen Mifstrauen gegenübersteht. Dieses Mifstrauen zu überwinden ist eine der Hauptschwierigkeiten für den Religionsunterricht in den Oberklassen höherer Schulen. Hier kann nur die vollste Offenheit und eine rückhaltslose Wahrheitsliebe zum Ziele führen; auf alles Vertuschen und Bemänteln mufs verzichtet werden. Der Schüler darf auf der Oberstufe an Zweifeln nicht vorbei und nicht darüber hinweggeführt werden, sondern es mufs der Versuch gemacht werden, ihn an der Hand der Geschichte durch die Zweifel hindurch zu führen zu einer einheitlichen Weltauffassung, der auch die späteren Stürme nichts anhaben können.

*) Grenzboten (1900, Nr. 43, S. 176): Soll der gegenwärtige Zustand aufhören, so müssen vor allem die Volksschullehrer aufhören, orthodox zu unterrichten. Sie haben es ja freilich auf ihren Seminaren nicht anders gehabt, dort werden die Seminaristen auf einen populär und pädagogisch zurecht gemachten Extrakt orthodoxer Theologie hin abgerichtet, während die fleifsigen und strebsameren unter ihnen aus Büchner, Kraft und Stoff, moderne Bildung zu schöpfen suchen.

Literatur: Herbart, Allgemeine Pädagogik und Umrifs pädagogischer Vorlesungen. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. — Ziller, Grundlegung und Allgemeine Pädagogik. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 1882. — Drobisch, Grundlehren der Religionsphilosophie. 1840. — Schoel, Herbarts philosophische Lehre von der Religion. 1884. — Flügel, Sittenlehre Jesu. 1887. — Ders., Der Rationalismus in der Pädagogik Herbarts. 1896. — Dörpfeld, Zur Ethik. 1895. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. 1890. — Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen (Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1888). — Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. S. 262—296. 1888. — Heyn, Die Bekenntnisschriften, die Kirche und der evangelische Religionslehrer (Zeitschrift f. Phil. u. Päd. 1898, S. 28 ff.). — Troeltzsch, Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten. Tübingen 1907.

3. Mittel und Wege. Welche Wege nicht zum gewünschten Ziele führen, das müfste — sollte man meinen — sich aus der Geschichte lernen lassen; aber wenn irgendwo, so scheint in der Methodik des Religionsunterrichtes der Satz zu gelten: Die Geschichte ist nur dazu da, dafs man nichts daraus lernt. Eine dreihundertjährige Erfahrung hat den Evangelischen gezeigt, dafs man mit religiösen Systemen, selbst wenn sie wie unsere Katechismen volkstümliche Formen angenommen haben, Kindern Religion nicht beibringen kann, und dafs für Erwachsene die theologischen Begriffe viel öfter Veranlassung zum Streite als zu religiöser Erhebung und Läuterung gewesen sind. Darum lautet jetzt die Losung: »Weg mit der Theologie aus der Schule!« Aber trotzdem bleibt nach wie vor der Katechismus im offiziellen Religionsunterrichte der Volksschulen Hauptsache, und die höheren Schulen glauben, ihr Werk nicht besser krönen zu können als durch eingehende Behandlung der Augustana und des Römerbriefes. Gegenüber den systematisch-theologischen Stoffen ist der

biblischen Geschichte und in höheren Schulen der Kirchengeschichte nur eine dienende Stellung zugewiesen. Die biblische Geschichte hat für den nötigen Memorierstoff zu sorgen, der später dem Katechismus unterricht bei seinen Entwicklungen von Begriffen und Lehrsätzen als »Anschauungsmaterial« dient, und die Kirchengeschichte sucht die Zöglinge mit der Lehrentwicklung der Kirche im allgemeinen und besonders mit den Bekenntnisunterschieden innerhalb der protestantischen Christenheit in elementarer Weise vertraut zu machen. Wie sehr das System noch immer die alles beherrschende Hauptsache für den Religionsunterricht ist, das zeigt ein Blick in die offiziellen Lehrpläne. Da findet man für die Unterstufen eine solche Masse von biblischen Geschichten vorgeschrieben, dafs an ein verweilendes Betrachten und Vertiefen gar nicht zu denken ist, sondern nur an Aufstapelung eines möglichst reichen Memorierstoffes für spätere Verwendung. Planvoll wird die Sache erst, wenn man zum System kommt; dann wird der Leitfaden einfach Abschnitt für Abschnitt durchgearbeitet. Da sich aber die Vertreter dieser Methode wohl selbst gesagt haben, dafs ein so behandelter oder mifshandelter Stoff unmöglich im Bewufstsein des Zöglings haften kann, so erfanden sie die konzentrischen Kreise, die durch immer wiederholte Behandlung derselben Stoffe das an sich Haltlose im Bewufstsein erhalten sollen. Einen anderen Zweck als Einprägung des für das Examen und die Revision nötigen verfügbaren Wissens scheint man bei dieser »Methode der konzentrischen Kreise« gar nicht im Auge gehabt zu haben. Ob das Wissen dem Zöglinge wirklich in Fleisch und Blut übergegangen ist, ob es sein Inneres ergriffen und so einen Stein zum Bau des zukünftigen Charakters beigetragen hat, das kümmert den Revisor nicht, kann auch bei öffentlichen Schaustellungen nicht vorgezeigt werden, ist also derartigen Methodikern von keiner Bedeutung. Wer dagegen Interesse für religiöses Leben als Ziel der religiösen Jugenderziehung anerkannt hat, für den kommen weder die Katechismusmethode noch die dazu gehörige »Methode der konzentrischen Kreise« ernstlich in Betracht, denn abstrakte Katechismussätze, illustriert durch ein buntes Allerlei biblischer Geschichten, können niemals einen nachhaltigen Einflufs auf das jugendliche Geistesleben ausüben. Darum hat man sich schon längst nach anderen Mitteln und Wegen umgeschaut, die zwar von der offiziellen Methode abweichen, aber dafür auch mehr Erfolg versprechen, als diese bisher gehabt hat. Nachdem die übrigen Lehrfächer längst vom Einlernen fertiger Systeme zurückgekommen sind und sich mit gutem Erfolge bemüht haben, den Weg der Erfahrung zu gehen, lenkt nun endlich auch der Religionsunterricht langsam in verwandte Bahnen ein, indem er von eigenen inneren Erlebnissen der Zöglinge ausgeht und so die Mahnungen beherzigt, die ihm vor nunmehr fast 100 Jahren von Schleiermacher und Pestalozzi gleichzeitig gegeben wurden. Aber während Pestalozzi nur die wirkliche Erfahrung, wie sie im Kreise der Familie gemacht werden kann, als Erziehungsmittel gelten lassen wollte, glauben die neueren Methodiker, im Geiste Pestalozzis die wirkliche Erfahrung durch die »analogische« ergänzen zu müssen. Sie führen daher die Zöglinge durch den Ahnensaal der Geschichte und lassen sie im Umgange mit den grofsen Männern der Vorzeit den Erfahrungskreis, den das Haus und die Familie ihnen bot, ergänzen.*) Selbstverständlich sind sie sich dabei bewufst, dafs die Geschichten an sich, so anschaulich sie auch erzählt und so lebhaft sie vorgestellt werden mögen, noch nicht als sittlich religiöse Erlebnisse gelten können. Vielmehr sind die lebendigen Vorstellungen des äufserlich Tatsächlichen nur die notwendige Voraussetzung für die Entstehung der Gefühle der Billigung oder des Abscheus, der Erhebung und der Begeisterung, mit denen der Schüler die äufseren Anschauungen begleitet. Nur durch solche selbstempfundene und erlebte Regungen des göttlichen Funkens, der in die Menschenseele gelegt ist, führt

*) Herbart: Der Erzieher wird sich von selbst sagen, dafs nicht Er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, ... welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung blofs beigegeben wurde (Allg. Päd. [Reclamausg. S. 16]).

der Weg zur sittlich-religiösen Charakterbildung. Es gibt keinen anderen. Wer auf ihn verzichten zu dürfen glaubt oder nicht Geduld genug besitzt, um sittlich-religiöse Gefühle langsam reifen, einzelne Willensregungen zu Grundsätzen und Maximen sich verdichten lassen zu können, der wird mehr oder weniger im alten Verbalismus stecken bleiben.

Mit der rechten Würdigung des erziehlichen Wertes der Geschichte ist für die Methodik zugleich die rechte Stellung zur Geschichtswissenschaft gegeben. Die alte theologische Methode mufste, wie das die katholische Kirche noch heute tut, ihrem ganzen Wesen nach das Dogma über die Geschichte stellen und sich daher gegen alle neueren Forschungen besonders auf dem Gebiete der Geschichte Israels und des Urchristentums ablehnend verhalten. Seitdem man aber anfängt einzusehen, dafs es Gott nach seiner Weisheit gefallen hat, sich nicht in ewig gültigen Lehrsätzen und Lehrgesetzen, sondern im Werden der Geschichte zu offenbaren, und dafs die heiligen Urkunden nicht die Offenbarung selbst, sondern nur das menschliche Zeugnis vom Leben und Lehren der Offenbarungspersönlichkeiten sind, seitdem macht man auch in der Schule dankbar Gebrauch von allem, was durch die neueren Forschungen zum besseren Verständnis der Heilswege Gottes geleistet worden ist. Zwar wird es einem verständigen Methodiker nicht einfallen, die oft noch sehr zweifelhaften neuesten Hypothesen über Alter und Entstehung biblischer Bücher seinen Schülern rein dogmatisch als ausgemachte Tatsachen vorzuführen und einzuprägen; aber ebensowenig wird er da, wo die Wissenschaft wirklich das Dunkel der oft recht verworrenen Überlieferung aufzuhellen begonnen hat, auf dem traditionellen Standpunkte stehen bleiben können, dessen Voraussetzung die Anerkennung eines mehr oder weniger abgeschwächten Verbalinspirations-Dogmas ist. So wird z. B. gewifs kein psychologisch gebildeter Lehrer den Schülern der Volksschule von Quellenscheidung im Alten Testamente etwas sagen, wohl aber wird er bei der Wahl und Anordnung seines Unterrichtsstoffes die gesicherten Forschungsresultate berücksichtigen und besonders den bisher verkannten und unterschätzten Propheten die gebührende Stellung einräumen müssen. Ebenso kann der Leben-Jesu-Unterricht sich seinen Gang nicht länger mehr von der alten, auf dem Dogma der Verbalinspiration ruhenden Harmonistik und den Bedürfnissen des Katechismusunterrichtes (möglichst viele Wunder als Beweis für die göttliche Natur Jesu) vorschreiben lassen, sondern mufs sich die Resultate der Einleitungswissenschaft, der Exegese und der Leben-Jesu-Forschung zu nutze machen.*) Auch die Schulkirchengeschichte**) kann die theologische Wissenschaft nicht entbehren. Vor allem wird sich der Lehrer derselben durch gründliches Studium der Dogmengeschichte ein möglichst klares Bild von der Entstehung und geschichtlichen Bedeutung der griechisch-philosophischen Apperzeption der religiösen Erfahrungstatsachen, die im Dogma ihren Abschlufs fand, verschaffen müssen; denn nur wenn er in diesem Stücke Klarheit gewonnen hat, wird er sich hüten können, seinem Schüler Theologie statt Religion zu bieten. Die geschichtliche Einsicht in das Wesen und den Wert der Dogmen wird ihn auch befähigen, in der Reformationszeit Vergängliches und Bleibendes zu unterscheiden***) und die mit Lessing und Schleiermacher beginnende Entwicklungsstufe religiösen Lebens recht zu würdigen.

Dafs auch die wissenschaftliche Exegese in den Dienst des Religionsunterrichtes, besonders an höheren Schulen, gestellt werden mufs, wird allgemein zugestanden, bedarf also keiner besonderen Rechtfertigung. Dagegen liegt der Forderung, dafs auch

*) O. Jäger (Lehrkunst S. 274): Wir sind verpflichtet durch unsern Beruf, also vor Gott verpflichtet, religiöse Empfindungen und wenn es zehnmal Vorurteile und selbst abergläubische Vorurteile wären, zu schonen, schonend zu behandeln, weh dem, der eines dieser Kleinen ärgert: aber wir sind nicht verpflichtet, Dinge als wahr zu behaupten oder gar zu »bekennen«, von denen unsere Einsicht und ehrlich erworbene Kenntnis sagt, dafs es sich mit ihnen anders verhält.

**) Auf die Frage: Was ist Kirchengeschichte im pädagogischen Sinne? hat Prof. Vogt eingehend geantwortet in den »Erläuterungen« zum 20. Jahrb. d. V. f. w. Päd. Dresden 1889. S. 47 ff.

***) Jahrb. d. V. f. w. Päd. XXVIII, 91 ff.

die Gymnasiasten selbst das Neue Testament in der Ursprache lesen müfsten, eine völlige Verkennung der Aufgabe des Religionsunterrichtes und eine grofse Überschätzung dessen, was bei einer solchen Lektüre erreicht werden kann, zu Grunde.*) Was Vilmar einst gegen das zusammenhängende Lesen ganzer neutestamentlicher Bücher im Urtext geltend gemacht hat,**) ist bis heute unwiderlegt geblieben. Es reicht für Schüler auch in höheren Schulen vollkommen aus, wenn sie bei der Einführung in die Evangelien eine Synopse wie die von Koppelmann,***) in der an besonders wichtigen Stellen der griechische Text beigedruckt ist, in die Hand bekommen. Die Einführung in die Gräzität des apostolischen Zeitalters ist eine Sache für den Theologen, nicht für den Gymnasiasten.

So müssen alle Zweige der theologischen Wissenschaft der religiösen Jugenderziehung dienstbar gemacht werden; aber die Art, wie jetzt die Theologie auf den Universitäten meist betrieben wird (Vorträge oder Diktate), darf nicht auf die Schule übertragen werden. »Es steht mir,« schreibt Professor Dr. Haupt,†) völlig fest, dafs nur, wenn der Unterricht aufhört, nach der Analogie des theologischen Studiums gegeben zu werden, was jetzt durchweg von Anfang bis zu Ende geschieht, ein innerlich anfassender Eindruck und dauernder Erfolg von ihm zu erhoffen ist.« Der Theologie an sich ist es gar nicht um Erzeugung religiösen Lebens zu tun, sondern sie hat als Wissenschaft nur die Aufgabe, die geschichtliche Wahrheit zu erforschen, die Tatsachen des religiösen Bewufstseins begrifflich darzustellen und das praktische Handeln der Diener der Kirche nach allgemeinen Grundsätzen zu regeln. Sie wendet sich daher auch durchaus nur an solche, in denen sie bereits religiöses Leben voraussetzen darf. Die Schule dagegen hat es mit Kindern und Jünglingen zu tun, die religiöses Leben erst gewinnen sollen, also mufs sie auch andere Wege einschlagen.

*) Ebend. XXII, 122.

**) Über den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien. Marburg 1888. S. 42.

***) Deutsche Synopse von Koppelmann. Berlin 1897.

†) Deutsch-evangelische Blätter 1890, S. 740.

Literatur: Dörpfeld, Ein christlich-pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht. 1869. — Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplane der höheren Schulen. 1891. — Brieger, Die fortschreitende Entfremdung von der Kirche im Lichte der Geschichte. 1894. — Lange, Über Apperzeption. 1895. — Wellhausen, Israelitische und jüdische Geschichte. 1894. — Reufs, Das Alte Testament, übersetzt, eingeleitet und erläutert. 1892/94. — Marti, Theologie des Alten Testaments. 1894. — Cornill, Der israelitische Prophetismus. 1894. — Köstlin, Leitfaden zum Unterricht im Alten Testamente für höhere Schulen. 1894. — Ders., Jesaia und Jeremia. 1879. — Holtzmann, Lehrbuch der neutestamentlichen Theologie. 1897.

4. Lehrplan. Bei Aufstellung eines Lehrplanes mufs man wohl unterscheiden zwischen einem Ideal, wie es die wissenschaftliche Pädagogik als erstrebenswertes Ziel vorzeichnet, und den äufserst mannigfaltigen, sich vielfach widersprechenden Lehrplänen, die die Praxis unter dem Drucke äufserer Verhältnisse und herrschender Parteirichtungen hervorgebracht hat. Diese praktischen Lehrpläne, die zum Teil Gesetzeskraft erlangt haben, sind natürlich für den, der in einen fertigen Schulorganismus eintritt, bindend; aber sicher wird niemand vom Lehrer fordern, dafs er seine Ideale aufgibt, weil die Wirklichkeit ihn hindert, sie in ausgedehnterem Mafse zu realisieren. Ideale verlieren ihren Wert nicht, auch wenn die Verhältnisse und die mafsgebenden Persönlichkeiten ihnen noch so abgeneigt sind. Hinge ihr Wert und ihre verpflichtende Kraft von der Gunst irdischer Machthaber ab, so müfsten die sittlichen Ideale des Christentums längst jede Gültigkeit verloren haben. Ähnlich ist es auch in der Pädagogik. Mögen die Verhältnisse, unter denen der Lehrer zu arbeiten hat, noch so ungünstige sein, so wird er doch immer gewisse oberste Ziele als Richtlinien im Auge behalten müssen. Wo die Praxis sich blofs von den Verhältnissen bestimmen läfst und höhere Gesichtspunkte nicht gelten lassen will, da wird das Lehrverfahren zur blofsen Stoffüberlieferung, und der Religionslehrer sinkt nach Dörpfelds treffendem Ausdruck zum »religiösen Spediteur« herab. Bei Aufstellung eines den Forderungen der Ethik und Psychologie entsprechenden Lehrplanes wird man daher von Gesetzen und Verordnungen, die ja doch bei Lehrplanfragen in jedem Lande andere sind, absehen

dürfen, um zunächst eine Anordnung der Lehrstoffe herzustellen, wie sie dem zu erstrebenden Ziele und der geistigen Entwicklung des Zöglings gemäfs ist.

Die Hauptbedingung für eine wirklich nachhaltige Wirkung der Unterrichtsstoffe liegt in ihrer planmäfsigen Anordnung. Es genügt durchaus nicht, wenn man, wie das meist geschieht, nur dafür sorgt, dafs für jeden Gegenstand im Laufe der acht oder mehr Schuljahre ein beliebiges Plätzchen ausgemacht wird, sondern es mufs auf die wachsende Apperzeptionsfähigkeit des Zöglings Rücksicht genommen werden.*) Die Methode der konzentrischen Kreise tut gerade das Gegenteil; sie behandelt dieselben Stoffe auf den verschiedensten Entwicklungsstufen und gewöhnt daher in den Unterklassen die Zöglinge an unvollkommenes und oberflächliches Auffassen, während die Oberklassen unter der Langenweile der ewigen Wiederholungen zu leiden haben.**) Im Gegensatz zu dieser Unmethode mufs ein psychologischer Lehrplan stets dafür sorgen, dafs dem Schüler auf jeder Entwicklungsstufe, die er durchläuft, ein geschlossener Kreis lebensvoller Bilder geboten wird, in den er sich wirklich einleben und in dessen Umkreise er Erfahrungen sammeln kann. Mit flüchtigen Eindrücken, wie sie im raschen Vorübereilen erhascht werden, ist der Erziehung nicht gedient; es mufs vielmehr dem jugendlichen Geiste Zeit gegönnt werden, sich in den vorgeführten Verhältnissen und Lebenslagen heimisch und mit den auftretenden Personen vertraut zu machen.

Für die in die Schule eintretenden Kinder ist das Leben der Familie das vertrauteste Erfahrungsgebiet, daher können sie sich auch am besten in Familiengeschichten einleben. Dieser psychologischen Tatsache trägt der Religionsunterricht Rechnung, indem er als ersten biblischen Stoff die Geschichte der Patriarchen bietet. Diese entspricht auch der Höhe der bereits erlangten sittlichen Entwicklung; denn in ihr handelt es sich nur um gehorsame Unterordnung unter eine über dem Einzelnen stehende höhere Auktorität, wie sie den Kindern vom Elternhause her bekannt und vertraut ist. Mit dem Eintritt in die Schule und zum Teil durch denselben erweitert sich aber der Erfahrungskreis über das Familienleben hinaus, und es entwickelt sich das Verständnis und die Teilnahme für die Vorgänge eines gröfseren Gemeinschaftslebens. Damit ist der Schule die Möglichkeit gegeben, zur Volksgeschichte in ihrer einfachsten Gestalt überzugehen. Die Brücke bildet die Jugendgeschichte des Moses. Seine Tätigkeit als Mann zeigt dann das Werden und die notwendigsten Einrichtungen der israelitischen Stammesgemeinschaft und bringt die Zusammenfassung der notwendigsten Sittengesetze im Dekalog. Der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs wird nun zum Stammesgotte, dessen Geboten man sich unterordnet und auf dessen Hilfe man vertraut. Inzwischen ist der Zögling von der blinden Unterwerfung unter die Auktorität der Eltern und des Lehrers zum willigen Gehorsam fortgeschritten, und damit ist er fähig geworden, die nächste Stufe der geschichtlichen Entwicklung, die das Volk unter der Herrschaft der Könige zeigt, zu verstehen und zu durchleben. Aber wie der Knabe unter den Geboten der Eltern zunächst noch keinen Unterschied macht, sondern sie alle für gleichwertig hält, mögen sie sich blofs auf sein äufseres Verhalten beziehen, oder mögen sie seine sittliche Haltung betreffen, so hatte auch für das Volk Israel der Gottesdienst zunächst eine Gestalt angenommen, bei der die äufserlichen Kultusgesetze noch als gleichwertig neben die ewigen Gottesgebote des Sittengesetzes gestellt wurden. Das Volk war eine grofse Kultusgemeinde, die durch Beobachtung der Zeremonial- und Sittengesetze sich die Gunst ihres Gottes zu sichern suchte. Ein Fortschritt über diese Stufe der Volks-

*) Natorp (Soziale Pädagogik S. 299): Unter den Denkmälern vergangener Kulturstufen werden sich wohl auch solche finden, die von typisch-allgemeiner Bedeutung sind, indem sie für jede normale geistige Entwicklung notwendig zu durchlaufende Stadien in vorbildlicher Weise zum Ausdruck bringen.

**) Else und Otto Zurhellen (Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten? S. 208): Es ist zu hoffen, dafs die Herrschaft dieser unsinnigen Methode (der konzentrischen Kreise) in der Schule nicht mehr lange dauern wird. Immer wieder durch alle Klassen hindurch dieselben Geschichten durchnehmen und nur mit einigen neuen »die Lücken ausfüllen«, wie soll sich dabei das Interesse für die Religionsstunde erhalten?

frömmigkeit hinaus wurde angebahnt durch das Auftreten der Propheten. In diesen Gottesmännern war das selbständige sittliche Bewufstsein erwacht und nötigte sie, einen Wertunterschied zu machen zwischen kultischem Rechtverhalten und sittlichem Handeln im Verkehr mit dem Nächsten. Auch diesem Fortschritte im sittlich-religiösen Leben Israels geht eine verwandte Entwicklung im kindlichen Leben parallel. Der Knabe und das Mädchen lernen allmählich einsehen, dafs sittliches Verhalten mehr wert ist als korrektes äufseres Benehmen, und damit sind sie fähig geworden, die Reformgedanken der Propheten zu verstehen und ihren Kummer über die religiösen Verirrungen des Volkes nachzufühlen. Doch auch für die Propheten stehen Gott und sein Gesetz dem Menschen noch als eine gebietende äufsere Macht gegenüber. Die letzte Stufe zeigt uns Jesus Christus, das Ideal einer sittlich-religiösen Persönlichkeit, der das Gesetz Gottes ins Herz geschrieben und zum wesentlichen Bestandteile des eigenen Ichs geworden ist. »Das Verhältnis des Menschen zu Gott erscheint nun in seiner vollkommensten Gestalt als Liebe zum Vater im Himml,« dem man nicht mit Opfern und Zeremonien dienen, sondern nur durch Liebe zum Nächsten sich dankbar beweisen kann. Mit dem Gedanken, dafs alle Menschen Gottes Kinder und als solche untereinander Brüder sind, war auch das Ideal der beseelten Gesellschaft, des Reiches Gottes auf Erden, gegeben. Natürlich sind die Ziele, die Gott in der Sendung seines Sohnes dem Einzelnen und der Gesellschaft gesteckt hat, viel zu hoch, als dafs sie von dem Volke der Juden und den Kulturvölkern des Altertums in voller Reinheit hätten erfafst werden können. So kam es, dafs das Evangelium Jesu Christi zunächst nur als neues Gesetz aufgefafst wurde. Die Kirchengeschichte stellt dann gleichsam den grofsen Apperzeptionsprozefs dar, durch den besonders die germanischen Nationen in ihren hervorragendsten Gliedern sich den wahren Gehalt dieser höchsten Offenbarung Gottes anzueignen bemüht waren und noch immer bemüht sind. Selbstverständlich können auch gegenwärtig weder das Individuum, noch die Gesellschaft völlig auf den Standpunkt des Ideals, den das Christentum ihnen vorzeichnet, erhoben werden, und am wenigsten ist die Schule im stande, mit den ihr zu Gebote stehenden Mitteln diese Erhebung zu vollziehen. Das Einzige, was sie tun kann, ist dies, dafs sie ihre Zöglinge durch sorgfältige Behandlung der Vorstufen und möglichst tiefgehende Einführung in das Leben Jesu wenigstens etwas fühlen und erfahren läfst von der herzgewinnenden, befreienden und erlösenden Kraft, die der Person des eingeborenen Sohnes Gottes innewohnte. Alles andere mufs sie der Führung Gottes und dem in der Kirche waltenden heiligen Geiste überlassen, die den der Schulerziehung Entwachsenen in ihre Schule nehmen. Elternhaus und Lehrer können ihre Zöglinge blofs bis dahin führen, wo diese sich in ihrem inneren Leben der direkten Einwirkung von aufsen mehr oder weniger entziehen.

Diese entscheidende Wendung im Leben des heranwachsenden Geschlechts tritt natürlich ebenso wie alle anderen Entwicklungsstufen nicht mit einem Male ein, sondern vollzieht sich ganz allmählich. Je mehr der Jüngling und die Jungfrau an dem ganzen Geistesleben des Gesellschaftskreises, dem sie durch Geburt und Umgang angehören, bewufsten Anteil zu nehmen vermögen, und je mehr besonders der Jüngling auf eigenen Füfsen zu stehen und die Sorge für den Lebensunterhalt selbst zu übernehmen gezwungen und befähigt ist, um so nachdrücklicher und bestimmter erwacht das Gefühl der Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit, das eine absichtliche, planmäfsige Erziehung durch andere unmöglich macht. In den unteren Gesellschaftsklassen wird der Einzelne ziemlich früh zu dieser Mündigkeit gelangen. Wenn er der Schule, dem Elternhause und der Lehre entwachsen ist, löst sich für ihn das Band wirtschaftlicher Abhängigkeit, das ihn mit dem Elternhause verknüpft, und zugleich bekommt er das Bewufstsein, dafs er in dem Gedankenkreise, der in seiner Umgebung herrscht, heimisch geworden ist, sich also in der Welt, die ihm offen steht, nun selbst zurechtfinden kann. Diesem frühen Eintreten der Mündigkeit bei den unteren Ständen mufs der Religionsunterricht der Volksschule Rechnung tragen und daher seinen Lehrgang mit der Darbietung

des Lebens Jesu und der hauptsächlichsten Geschichten aus der Zeit der ersten Christengemeinde abschliefsen. Werden diese Stoffe auch zunächst nur im Geiste einer Gesetzesreligion aufgefafst, so tragen sie doch in sich die Kraft, dort wo der Boden geeignet ist und die Führungen Gottes miterziehend eingreifen, einzelne allmählich über den Gesetzesstandpunkt hinaus zur wahren Freiheit der Kinder Gottes zu führen.

Anders steht die Sache bei der Jugend aus den oberen Gesellschaftsklassen. Hier ist das Geistesleben ein viel allseitiger und gründlicher durchgebildetes; das ganze Erbe einer Jahrtausende alten Kultur ist diesen Klassen zur Bewahrung und Erhaltung für kommende Geschlechter übergeben worden; daher ist es selbstverständlich, dafs die wissenschaftliche Bildung in diesen Kreisen viel später zum Abschlufs kommt. Infolgedessen tritt auch der Zeitpunkt, wo der Jüngling ökonomisch selbständig und vom Elternhause unabhängig wird, auf einer viel höheren Altersstufe ein. Diesen Umständen ist es zu danken, dafs die Periode, die erzieherischen Einflüssen zugänglich ist, bei der Jugend der oberen Stände länger dauert als bei der der unteren. Um an dem Geistesleben der Kreise, in die sie später mitwirkend eintreten sollen, teilnehmen zu können, müssen Gymnasiasten, Realschüler und Seminaristen die Vergangenheit in ihren typischen Erscheinungen so durchleben, dafs sie mit ihrem Denken und Fühlen in die Gedankenwelt und das Arbeiten und Ringen der Gegenwart hineinwachsen. Mit der tieferen Durchbildung der übrigen Wissensgebiete mufs selbstverständlich auch die Apperzeption des Christentums eine andere werden. Zwar bleibt die Religion Jesu für Gebildete und Wenigergebildete durchaus dieselbe; aber wer bei den grofsen Naturforschern, Philosophen und Dichtern der Vorzeit in die Schule gegangen ist, dem sind auch für die tiefere Erfassung des Verhältnisses zu seinem Gott und seinem Heilande andere Organe zugewachsen. Schon im Neuen Testament sehen wir, wie die verschiedene Bildung eines Petrus, Paulus und Johannes dasselbe Christentum in verschiedener Auffassung widerspiegelt. Seitdem sind beinahe 2000 Jahre vergangen. Sollte die geistige Arbeit, die in diesem Zeitraume geleistet worden ist, für die tiefere Erfassung unserer Religion umsonst gewesen sein?*) Und wenn sie es wäre, so könnte doch der Religionsunterricht nicht umhin, mit der modernen Weltauffassung, die das geozentrische Weltbild der biblischen Schriftsteller verdrängt und an die Stelle einer allmächtigen Willkür unwandelbare Gesetze gestellt hat, sich gründlich und eingehend auseinanderzusetzen. Wollte er das nicht tun, so würden im Geiste der Zöglinge sehr leicht zwei Weltauffassungen um die Herrschaft ringen, eine religiös-sittliche, verbunden mit einer veralteten Wissenschaft, und eine modern wissenschaftliche mit starker Hinneigung zum Atheismus und Materialismus. Dafs die letztere bei unseren Gymnasiasten und Realschülern meist die siegreiche ist, wird kaum jemand leugnen wollen. Daher erwächst den höheren Schulen die Aufgabe, die scheinbaren und wirklichen Gegensätze, die sich im Fortschreiten der geistigen Entwicklung zwischen weltlicher und religiöser Bildung auftun, auszugleichen und dafür zu sorgen, dafs Wissenschaft und Religion sich in den Schülerköpfen nicht bekämpfen, sondern fördern und läutern. Besonders die Geschichte der Zeit von der Reformation bis zur Gegenwart ist für die Lösung dieser wichtigen Aufgabe von der gröfsten Bedeutung; denn mit dem Auftreten der grofsen Astronomen beginnt der Emanzipationskampf der übrigen Wissenschaften von der kirchlichen Theologie, der heute noch nicht ganz zu Ende gekämpft ist. Indem man dabei Theologie mit Religion und Materialismus mit Wissenschaft verwechselte, entstand der Schein, als ob wissenschaftliche und religiöse Weltauffassung unvereinbare Gegensätze wären. Mit dogmatisch-apologetischen Vorträgen läfst sich gegen diesen Irrtum nichts ausrichten. Hier kann nur eine rechtbehandelte Kirchengeschichte helfen; sie mufs an hervorragenden Persönlichkeiten und Zeit-

*) Harnack (Wesen des Christentums S. 7): Wie wir eine Pflanze nur dann vollständig kennen lernen, wenn wir nicht nur ihre Wurzel und ihren Stamm, sondern auch ihre Äste und Blüten betrachten, so können wir auch die christliche Religion nur auf Grund einer vollständigen Induktion, die sich über ihre gesamte Geschichte erstrecken mufs, recht würdigen.

erscheinungen zeigen, dafs religiöser Sinn und wissenschaftlicher Geist recht wohl vereinbar sind, und dafs der Geist des Evangeliums noch heute die Rätsel des Lebens zu lösen und der individuellen und sozialen Entwicklung die höchsten Strebensziele zu stecken vermag. Die Abneigung gegen die Kirchengeschichte in der Schule, die jetzt noch die mafsgebenden Kreise beherrscht und unter anderem auch zu der stiefmütterlichen Behandlung in den preufsischen Lehrplänen vom Jahre 1892 geführt hat, ist eine Frucht der Aufklärung und der Orthodoxie. Beide Richtungen brauchen eigentlich keine Geschichte und haben kein Verständnis für Geschichte. Das Gefühl, das den Paulus trieb, den Philippern zu schreiben: »Nicht, dafs ich es schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei,« kennen sie nicht, sie besitzen die Wahrheit in fertigen Lehrgebäuden, die nur mitgeteilt zu werden brauchen. Wozu bedarf's da des umständlichen Ganges durch frühere Jahrhunderte? Einige Notizen, wie sie die üblichen Leitfäden bieten, über äufsere Ereignisse, Entstehung der Lehr- und Kultusgesetze, Abtrennung von Sekten, Gründung von kirchlichen Vereinen usw. verbunden mit einigen erwecklichen Anekdötchen würden dem orthodoxen Geschichtsbedürfnis vollkommen genügen. Die Erziehungsschule kann damit nicht zufrieden sein. Sie glaubt, dafs der Geist, der nach der Verheifsung die Kirche Christi in alle Wahrheit leiten soll, nicht blofs durch Aufklärer oder Orthodoxe zum gegenwärtigen Geschlechte geredet hat, sondern dafs auch Männer wie Spener, Lessing, Goethe, Kant, Schleiermacher, Wichern, Werner u. a. seine Organe gewesen sind. Daher sollen auch diese Männer an der Erziehung unserer Jugend mitarbeiten, indem sie ihr zeigen, wie sich in ihrem Geiste das Denken und Streben der neueren Zeit mit evangelischem Glaubensleben verbunden hat.

Fertige Urteile über diese Männer den Schülern in Leitfadenform zu bieten, hat natürlich gar keinen Zweck, denn es kann nicht Sache des Unterrichts sein, Sekundaner und Primaner über die Heroen ihrer Kirche aburteilen zu lassen; lernen sollen sie vielmehr von ihnen, an der geistigen Arbeit der Vorzeit sollen sie nachdenkend teilnehmen, um dadurch für das Verständnis der Gegenwart reif zu werden.*) Deshalb mufs der Unterricht von Quellen, oder wo das nicht möglich ist, von quellenmäfsigen Berichten ausgehen. An der Hand derselben müssen die Schüler die Gedankenarbeit der grofsen religiösen Persönlichkeiten nacherleben, damit soviel als möglich von dem Geiste, der diese bei ihrem Ringen und Kämpfen für Gottes Ehre und für das Heil der Menschheit beseelte, in die jugendlichen Seelen übergeht. Diese Arbeit ist das Bildende; abschliefsende Urteile, die blofs papageienartig nachgesprochen werden, haben für die Charakterbildung nicht nur keinen Wert, sondern führen sogar zu sehr schlimmen Verirrungen; denn sie gewöhnen an voreiliges Absprechen und gedankenloses Richten.**)

Für die alte Kirchengeschichte ist, abgesehen von einigen Quellenbüchern, in methodischer Hinsicht fast nichts geschehen; doch scheint man neuerdings wenigstens auf die Behandlung der dogmatischen Streitigkeiten der ersten Jahrhunderte verzichten zu wollen. Was aber aus der alten Kirchengeschichte zu behandeln ist, und vor allem wie diese Stoffe zu wirklichen Bildungsmitteln gemacht werden können, darüber ist man sich noch völlig unklar. Wenn die Kirchengeschichte nur solchen Bewegungen nachgehen soll, die in der Gegenwart münden, so kann sicher in der Geschichte der morgenländischen Kirche vieles gestrichen werden; aber der Entstehungsprozefs der byzantinischen Dogmatik kann nicht umgangen werden, denn die damals entstandenen Dogmen spielen heute noch eine so bedeutende, man könnte fast sagen: unheilvolle Rolle, dafs die Schüler höherer Schulen nicht ohne einen Einblick in ihr Werden und ihre geschichtliche Bedeutung gelassen werden können. Allerdings mufs in diesem Falle der geschichtliche Gang verlassen werden, denn philosophisch-dogmatisches Denken gehört der Stufe der Reflexion an, würde also in

*) Waitz, Allg. Päd. 4. Aufl. S. 228 u. 236.

**) Harnack (Christliche Welt 1900. S. 1022): Keine höhere wissenschaftliche Erkenntnis ist eine blofse Tatsache; eine jede ist einmal erlebt worden, und am Erlebnis haftet ihr Bildungswert. Wer sich damit begnügt, nur die Resultate sich anzueignen, gleicht dem Gärtner, der seinen Garten mit abgeschnittenen Blumen bepflanzt.

dem Schuljahre, dem die alte Kirchengeschichte zugewiesen ist, sehr wenig am Platze sein. Man wird daher vielleicht von der Geschichte der apostolischen Zeit gleich zu den Vätern der katholischen Kirche Tertullian, Cyprian und Augustin übergehen müssen. Dieser Gang würde sich auch durch die Tatsache, dafs die Dogmatik für die abendländische Kirche zunächst von keiner praktischen Bedeutung gewesen ist, sehr wohl rechtfertigen lassen. Erst die Reformation und besonders die Zeit des Epigonentums hat die Dogmatik zu Ehren gebracht. Die endgültige Auseinandersetzung des modernen Geistes mit der ältesten philosophischen Apperzeption des Christentums beginnt, nachdem die Aufklärung ihre »Aufräumungsarbeiten« getan hatte, mit Schleiermacher. Hier ist vielleicht auch der geeignete Punkt, um besonders den Schülern der Gymnasien beiläufig das Verständnis für die älteste Dogmatik zu erschliefsen. Der Primaner wird an der Hand der Platolektüre in die griechische Philosophie eingeführt, er kommt zu gleicher Zeit durch Goethe mit Spinoza, durch Schiller mit Kant, durch die Freiheitskriege mit Fichte in nähere Berührung und gewinnt so einen Einblick in die neuere Philosophie. Da kann es dann nicht allzu schwer sein, ihm auch von der Notwendigkeit der ersten philosophischen Apperzeption der christlichen Glaubenswahrheiten einen Begriff zu geben und ihn zugleich davon zu überzeugen, dafs diese Formeln nicht das Christentum, sondern nur eine durch die Bildungsverhältnisse der Zeit bedingte Auffassung desselben sind.*)

Von hier aus kann dann auch die Augustana, die in ihrer Theologie durchaus in den alten Gleisen wandelt, verständlich gemacht werden. Allzutief wird man sich freilich auf diese Dinge nicht einlassen dürfen; denn der Gewinn, der für das religiöse Leben dabei herauskommt, ist äufserst gering. Ebensowenig Erfolg kann ich mir von der umständlichen Behandlung des Kultus und der Verfassung der werdenden katholischen Kirche versprechen. Richtiger und bildender ist es, man läfst einen klassischen Vertreter katholischen Denkens und Fühlens ausführlicher zu Worte kommen. An ihm können dann die Schüler die innere Geschlossenheit und Folgerichtigkeit des hierarchischen Systems und seine Wirkung auf rohe, autoritätsbedürftige Völker studieren. Auch ein würdiger Vertreter des Mönchtums (vielleicht Franz von Assisi) mufs vorgeführt werden, damit die Schüler auch diese Seite der mittelalterlichen Frömmigkeit nicht blofs in ihrer Ausartung, sondern als Zeichen ernsten Ringens nach Vollkommenheit kennen lernen. Dafs Luther als einer der ersten Klassiker aller Zeiten in seinen reformatorischen Hauptschriften von den Schülern höherer Schulen studiert werden mufs, würde sicher längst allgemein zugestanden worden sein, wenn nicht die in unserer Kirche seit langer Zeit herrschende Richtung sich vor dem Geiste des Reformators, der von »oberhirtlicher« Bevormundung, »kirchenregimentlichem« Gewissenszwange u. dergl. so gar wenig wissen wollte, im stillen fürchtete. Noch mehr fürchtet man sich freilich in diesen Kreisen vor Lessing; denn sein unerschütterlicher Wahrheitssinn und die schlagende Beweisführung im Gewande einer klaren, schönen Sprache sind allerdings wohl im stande, jugendliche Gemüter zu fesseln und ihnen den Geschmack an der üblichen Leitfadenweisheit auf immer zu verderben. Auch die Kirchengeschichte der neuesten Zeit verdiente eine eingehendere Berücksichtigung, als ihr bisher zu teil geworden ist. Wenn alle Bewegungen des modernen Geisteslebens, die von der offiziellen Kirche noch nicht als vollberechtigt anerkannt sind, in der Schule grundsätzlich ignoriert werden, so kann es leicht dahin kommen, dafs der Schüler, der doch für das Leben in und mit seiner Zeit erzogen werden sollte, bei seinem Austritt aus der Schule das wirkliche Leben ganz anders findet, als es der Unterricht ihm zeigte. Christentum und modernes Leben verhalten sich dann in seinem Geiste wie Öl und Wasser, und die Folge ist, dafs ihm die Kirche wie ein rudimentäres Organ am Körper der modernen Gesellschaft erscheint. Dem könnte und sollte die Schule vorbeugen durch Vorführung bedeutender christlicher Persönlichkeiten der jüngsten Vergangenheit, die, mitten im Leben ihrer Zeit stehend, die

*) Zeitschrift für den Religionsunterricht V, 104 ff.

Verhältnisse der Gegenwart mit christlichem Geiste zu durchdringen bestrebt sind. Vorläufig gilt vom Religionsunterricht, was Geibel der Kirche vorwirft: »Statt sich des Wissens der Welt zu bemächtigen, zieht sich die Kirche Von dem Gedanken des Tags weiter und weiter zurück, Lebt in vergangener Zeit und spricht in verschollenen Zungen, Ach, und verwundert sich dann, dafs sie der Tag nicht versteht.«

Literatur: Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik. 1886. — Capesius, Artikel: Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung. — Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichtes an höh. Erziehungsschulen (Jahrb. XX, 63 ff.). — Ders., Die Zeit der Aufklärung im Lehrplane des Religionsunterrichtes (Jahrb. XXII, 98 ff.). — Ders., Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte (Jahrb. XXVI, 140 ff.). — Ders., Die soziale Frage in Prima. Dresden 1905. — Meltzer, Die Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen (Zeitschr. f. d. ev. Religionsunterricht 1904, Heft 3 u. 4).

5. Lehrverfahren. Mit der rechten Auswahl und Anordnung des geschichtlichen Stoffes mufs eine zweckentsprechende Behandlung Hand in Hand gehen. Der Werdeprozefs des sittlich-religiösen Lebens mufs so vorgeführt werden, dafs der Schüler soweit als möglich von den Vorgängen und Personen denselben Eindruck empfängt, den einst die Zeitgenossen empfingen. Es mufs gleichsam so sein, als ob die grofsen Männer der kirchlichen Vergangenheit selbst zu den Zöglingen sprächen, sie an ihrem Ringen und Kämpfen teilnehmen, ihren Glauben und ihr Hoffen mit fühlen liefsen. Im bibelkundlichen und literaturkundlichen Unterrichte ist es daher längst Sitte geworden, die ursprünglichsten Quellenschriften selbst zu den Zöglingen reden zu lassen. Nur hat die Schule bisher leider die rechte natürliche Wirkung des Bibelwortes durch dogmatisch-theologische Erklärungen und ungeschickte Anordnung fast unmöglich gemacht. Verzichtet man auf diese Verkehrtheiten, so werden zwar in der Regel die schlichten Zeugnisse der Bibel von den grofsen Taten Gottes das Interesse und die Teilnahme der Schüler schon von selbst gewinnen und sich so ihren Einflufs auf den Charakter sichern; aber die Unterrichtskunst kann doch noch so manches tun, um diesen Erfolg besonders bei trägeren Geistern zu verstärken. Auf alle Fälle wird sich der Lehrer über das, was bei der Behandlung der ausgewählten Unterrichtsstoffe in der Schülerseele vorgeht, möglichste Klarheit verschaffen müssen, damit er, wo es nötig ist, erklärend, berichtigend und vor allen Dingen zu tieferem Nachdenken anregend eingreifen kann. Er wird deshalb bei jeder »methodischen Einheit« von der Aufgabe oder dem Problem auszugehen haben, dessen Lösung der neue Unterrichtsstoff bringen soll. Im Anschlufs an ein »Ziel« wird er die Schüler veranlassen, zunächst selbst über die Sache, um die es sich handelt, nachzudenken und sich mit Hilfe der bereits gewonnenen Geistesbildung in eigenen Lösungen zu versuchen. Auf diese Weise wird nicht nur der für eine gründliche Apperzeption des Neuen nötige, aber im Schüler vielleicht augenblicklich verdunkelte Gedankenkreis in das volle Licht des Bewufstseins gerückt, sondern es wird auch zugleich die Aufmerksamkeit auf das Neue so gespannt, dafs die Lösung der Aufgabe durch Darbietung des Unterrichtsstoffes mit einem Gefühl der Befriedigung hingenommen wird. Damit der Schüler sich an selbständiges Forschen und Studieren gewöhnt, wird ihm das, was er lernen soll, nicht in der Form eines auf möglichst bequemes Erfassen berechneten Vortrags einfach dargeboten, sondern er wird angehalten, sich das Nötige aus den Quellen selbst zu erarbeiten.*) Das ist unstreitig für ihn schwieriger und umständlicher, aber eben darum auch bildender. Ist der Geschichtsstoff auf diese Weise gewonnen, so mufs er nun auch für das innere Leben des Zöglings fruchtbar gemacht werden; denn es handelt sich nicht etwa blofs um einfaches Aufnehmen des Geschichtlichen, sondern um innere Stellungnahme zu demselben. Mit einer einfachen Darbietung einer »Lehre« ist hier nichts zu machen, vielmehr mufs der Gewinn aus der Geschichte die Frucht eigener ernster Arbeit des Zöglings sein. Der Lehrer darf

*) Auch in dem schönen Buche von Else und Otto Zurhellen (Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten?) wird von dem Augenblickserfolg, den man mit gutem Erzählen erreicht, zu viel erwartet und die Selbsttätigkeit der Schüler zu wenig berücksichtigt.

nur die Rolle eines verständigen Führers spielen, der auf Übersehenes aufmerksam macht, das Nachdenken anregt und anleitet und durch rechtzeitige Kritik Irrwege unmöglich zu machen sucht. Die Hauptarbeit mufs immer dem Schüler verbleiben, und die Wirkung wird vom recht erfafsten Lehrstoffe erwartet. Je mehr es dem Lehrer gelingt, die Schüler für die grofsen Männer in der Geschichte des Reiches Gottes zu erwärmen, um so tiefer und bleibender wird die erziehliche Wirkung des Religionsunterrichtes sein. Das mufs besonders denen gegenüber geltend gemacht werden, die alles Heil von der Lehrerpersönlichkeit erwarten und damit dem Durchschnittslehrer eine Last aufbürden, die er nicht zu tragen vermag. Es ist ja vollkommen klar, dafs die Wirkung des Religionsunterrichtes durch die Persönlichkeit des Lehrers mit bedingt ist, und darum soll er es mit seiner Pflicht ganz besonders ernst nehmen; aber alles oder auch nur die Hauptsache von seiner Person zu erwarten, das wird einem bescheiden denkenden Lehrer gewifs nicht in den Sinn kommen.*) Im literaturkundlichen Unterrichte erwartet jedermann, dafs ein Lessing, ein Goethe, ein Schiller in sich selbst die Kraft besitzt, empfängliche Schülerherzen an sich zu fesseln; sollte den religiösen Unterrichtsstoffen nicht die gleiche Kraft innewohnen? — Man fahre daher getrost fort, den Religionslehrern das Gewissen zu schärfen und sie zu einem vorbildlichen Leben zu ermahnen; aber man höre endlich einmal auf, ihnen vorzureden, ihre Person spiele im Unterrichte die Hauptrolle und könne wohl gar alle Unvollkommenheiten und Mängel ihrer Methode gut machen. Die Offenbarungen Gottes in der heiligen Geschichte sind die eigentlichen Erzieher unserer Jugend; daher ist es die Hauptaufgabe des Lehrers, sie zu ihrer vollen Geltung kommen zu lassen; denn der Einflufs, den sie auf den werdenden Charakter gewinnen, ist der wesentlichste Erfolg des Religionsunterrichtes. Der Lehrer darf hier nichts machen, nichts aufdrängen und erzwingen wollen, sondern er mufs die Fähigkeit besitzen, wachsen zu lassen und sich wie ein rechter Gärtner auf verständige Pflege zu beschränken.*)

Die übrigen Stufen, die eine methodische Einheit noch zu durchlaufen hat, sind beim Gesinnungsunterrichte überhaupt und beim Religionsunterrichte ganz besonders von geringerer Bedeutung; denn religiös und sittlich kann der Mensch sein, auch wenn sein Denken über religiöse und sittliche Gegenstände durchaus keine begrifflichen Formen angenommen hat. Immerhin ist es gut, wenn auch der Mann aus dem Volke sich über das, was er im Vereine mit seinen Glaubensgenossen als die Hauptsumme des Christenglaubens ansieht, einige Klarheit verschafft, so dafs er auch anderen Rechenschaft ablegen kann von dem Grunde der Hoffnung, die in ihm ist. Für die Schüler der höheren Schulen macht sich die Notwendigkeit einer zusammenfassenden Übersicht über die hauptsächlichsten Wahrheiten der Glaubens- und Sittenlehre von selbst geltend; denn die Fülle des gebotenen Stoffes kann nur bei planmäfsiger, systematischer Anordnung überschaut und beherrscht werden. Nach welchem Schema diese Übersicht anzulegen ist, das hat nicht die Methodik zu entscheiden, sondern das richtet sich nach den Bedürfnissen der religiösen Gemeinschaft, in deren Dienste die Schule steht. Diese hat nur dafür zu sorgen, dafs das religiöse Leben, welches sie durch ihren Unterricht zu erzeugen sucht, zum Gemeindebekenntnis in das rechte Verhältnis tritt und den überlieferten Formeln das rechte biblische Verständnis und die Wärme persönlicher religiöser Erfahrung verleiht. Eine getrennte Behandlung des geschichtlichen und des

*) Meltzer (Behandlung des Pietismus S. 7): Von der Lehrerpersönlichkeit wird so viel und gern geredet... Steckt dahinter nicht ein gut Teil Eitelkeit und Selbsttäuschung? Wenn wir in den »empfänglichen Schülerseelen« lesen könnten, wie still würden wir bald werden mit dem grofsen Gerede. Es wird höchste Zeit, dafs die unsern Stand einfach lächerlich machenden Tiraden von der hohen, ausschlaggebenden Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit aus der Literatur des Religionsunterrichtes verschwinden.

*) Der Verfasser des trefflichen Werkes »Zur bäuerlichen Glaubens- und Sittenlehre« (Gotha 1895) sagt (S. 352): »Eine wirkliche gründliche und dauernde Erneuerung des kirchlichen Lebens ist einzig und allein in der Weise möglich, dafs unser Volk zu selbständigem Glauben, selbständiger Frömmigkeit und selbständiger Sittlichkeit gelangt.«

mehr systematischen Religionsunterrichtes kann nur schädlich wirken; denn sie macht die zu erstrebende Einheitlichkeit des religiösen Gedankenkreises von vornherein unmöglich. Läfst man dagegen, wie es die neuere Methodik will, die Reflexion über Religion und Sittlichkeit aus den Erfahrungen, die der Gang der Geschichte erzeugt, allmählich herauswachsen und sich immer reicher und tiefer ausgestalten, so überträgt sich auch auf das Begrifflich-Systematische wenigstens etwas von der Gefühlswärme, die den konkreten Erfahrungen innewohnt, und so kann schon in der Schule dafür gesorgt werden, dafs das Gemeindebekenntnis allmählich der Ausdruck der persönlichen Überzeugung des Schülers wird. Um der Einheit des Gemeindelebens willen ist es wünschenswert, dafs die Glaubens- und Sittenlehre der höheren Schule wenigstens in ihren Grundzügen dieselbe Stoffanordnung zeigt wie der Katechismus, in dem der Mann des Volkes seinen Glauben dargestellt zu finden gewohnt ist. Es ist daher nicht zu billigen, wenn man in Gymnasien und Realschulen die christliche Glaubens- und Sittenlehre in das Prokrustesbett der Artikel der Augustana zu zwängen sucht; denn diese stellt nicht nur die christliche Wahrheit durchaus in der Sprache der Theologie ihrer Zeit dar, sondern sie richtet sich auch in ihrer Stoffanordnung nach theologischen Gesichtspunkten und Erwägungen; daher könnte leicht der Eindruck entstehen, als sei der Glaube der Gebildeten ein anderer als der des gemeinen Mannes, und das gerade sollte man zu vermeiden suchen. Die Augustana mufs ebenso wie die Bekenntnisschriften der alten Kirche durchaus geschichtlich behandelt und erklärt werden, sie wird auch so dem Unterrichte noch genug Schwierigkeiten bieten; aber der Zögling ist dann wenigstens nicht genötigt, sein religiöses Denken in Formen zu zwängen, die unserer Zeit ganz fremd sind.

Auch die Kirchenlieder sind nicht in gesonderten Lehrgängen zu behandeln, sondern müssen stets da angeschlossen und behandelt werden, wo der geschichtliche Unterricht die Gemütsstimmung erzeugt hat, die ihren Inhalt verständlich macht. Die Geschichte des Kirchenliedes ist ein Bestandteil der Kirchengeschichte, mufs also auch im Zusammenhange mit dieser behandelt werden.

Literatur: Meltzer, Literaturverzeichnis zum evangelischen Religionsunterricht. 2. Aufl. 1905. S. 48 ff. — Heyn, Präparationen zur Kirchengeschichte bis 1500. Leipzig 1906.

6. Veranstaltungen der Zucht. Die Hauptaufgabe der Schule ist die Erziehung durch den Unterricht, d. h. durch die Einwirkung auf den im Zögling entstehenden sittlich-religiösen Gedankenkreis. Die unmittelbare Erziehung durch Gewöhnung, Vorbild und Umgang mufs die Schule in der Hauptsache dem Elternhause überlassen; denn die Schüler sind ja nur den kleinsten Teil des Tages in der Schule, und ihr Tun und Treiben aufser derselben entzieht sich meistens den Augen der Lehrer. Doch kann die Schule immerhin noch manches tun, was unmittelbar fördernd auf die Charakterbildung der ihr anvertrauten Jugend einwirkt. Nur darf man sich von blofs äufserlicher Veranstaltung keinen allzugrofsen Erfolg versprechen.*) Die Hauptsache ist, dafs das ganze Leben der Schule von christlichem Geiste getragen ist. Wo dieser Geist fehlt, da werden alle von oben her angeordneten Erbauungsstunden, Morgenandachten, religiösen Quartal- und Semesterweihen nichts nützen, sondern höchstens jene äufserliche Kirchlichkeit erzeugen, die in derartigen Werken das Wesentliche sucht und der Todfeind jeder wahren Religiosität ist. Mit Verordnungen und Erlassen kann dieser rechte religiöse Schulgeist nicht erzeugt werden,**) sondern er kann nur von wahrhaft religiösen Persönlichkeiten ausgehen. Wer also der Schule religiösen Geist einpflanzen will, der fange vor allem bei sich selbst an und lasse sich vom Geiste des Meisters durchdringen, dann wird er ohne viele Worte und ohne aufdringliche Ermahnungen seiner Umgebung ein Führer zu Christo werden. Pestalozzi

*) Über Schulandachten vergl. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk. S. 267 ff.

**) Jäger (a. a. O. S. 242): Eines seltsamen Gefühls kann man sich nicht erwehren, wenn man jetzt Gesinnung, Charakter, Patriotismus, glühende Begeisterung gewissermafsen amtlich und methodisch fordern hört, gelegentlich auch von solchen, die ihr Lebtage nichts gewesen sind, als gottesfürchtige Menschenknechte.

hat meines Wissens nicht viel von der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit geredet, wie ja salbungsreiche Worte überhaupt nicht seine Sache waren; aber er ist in aufopfernder Liebe seinem Herrn und Meister Jesus Christus nachgewandelt, darum wirkt seine Person noch heute auf alle, die ihr nahe treten, erziehend. Das einzige, was man sonst noch für wirkliches religiöses Leben tun kann, ist, dafs man den Schulen etwas mehr Freiheit der Bewegung gönnt. Wo tote Formeln und engherzige polizeiliche Beaufsichtigung jede selbständige Regung unmöglich machen, da sind auch Charaktere, die Schülern höherer Schulen Achtung einflöfsen können, unmöglich; denn keine noch so schöne religiöse Phrase und keine gemachte Begeisterung vermag den Mangel an individuellem Glaubensleben zu ersetzen.

Wo der rechte Geist ist, da werden sicher auch die rechten Wege zum Schülerherzen gefunden werden. Das Einfachste ist auf diesem Gebiete immer das Beste. Ein kurzes Gebet ist in der Regel mehr wert als eine kunstvoll arrangierte »liturgische Morgenandacht«, und schlichte Erbauungsstunden in kleinem Kreise, wie sie einst in der Zillerschen Übungsschule allsonntäglich abgehalten wurden, würden sicher besser für kirchliches Leben erziehen als jene unglücklichen Nachahmungen amerikanischer Sonntagsschulen, von denen jetzt soviel Rühmens gemacht wird.

In Internaten reicht das Gebiet der Zucht noch etwas weiter als in gewöhnlichen Schulen. Hier übernimmt die Anstalt einen grofsen Teil der Pflichten des Elternhauses. Schon die Anstaltsordnung ist für die Erziehung von grofser Bedeutung, denn Gewöhnung ist ein Hauptmittel der Charakterbildung. Auch für Gewöhnung an kirchliche Sitte können geschlossene Anstalten Sorge tragen, indem sie die Zöglinge zum Kirchenbesuche, zur Morgen- und Abendandacht und zum Tischgebete anhalten. Am besten ist es, wenn in Bezug auf Kirchenbesuch und Teilnahme an der Kommunion den Schülern der Oberklassen eine gewisse Freiheit gewährt wird. Der Einflufs guter Sitten und guter Beispiele wirkt nachhaltiger als der Druck des Gebotes, der oft nur inneres Widerstreben erzeugt.

In das Gebiet der Zucht gehört auch die Behandlung der Zensuren und der Examina. Dafs ein gewissenhafter Religionslehrer auf Reizung des Ehrgeizes verzichten wird, darf wohl als selbstverständlich angesehen werden; aber trotzdem kann das Zensurenwesen und die Examensitte auf die Erziehungsarbeit oft recht störend wirken.*) Der schwachbegabte, aber gewissenhafte Schüler wird durch niedrige Zensuren und geringe Examenerfolge leicht gekränkt, und von dem Groll über diese Mifserfolge überträgt sich leicht etwas auch auf das Fach, das ihn so schlechte Erfahrungen machen liefs. Deshalb ist der Vorschlag gemacht worden, im Religionsunterrichte von Zensuren und Examenzwang abzusehen. So lange das nicht geschieht, wird der Religionslehrer darauf bedacht sein müssen, allen schädlichen Wirkungen von dieser Seite her so viel als möglich vorzubeugen. Er wird also die Schüler anleiten, die Zensuren durchaus nur als Rechenschaftsberichte der Schule an das Elternhaus, nicht als Strafen und Belohnungen aufzufassen, und er wird das Examen so zu gestalten suchen, dafs es zwar vom Resultat der Schularbeit ein möglichst treues Bild gibt, zugleich aber alles vermeidet, was den einen kränken, den andern zur Selbstüberhebung Veranlassung geben könnte.

Literatur: Barth, Über den Umgang. 1870. — Schubert, Über Zweck, Auswahl und Gestaltung von Schulfeiern (Aus dem pädagogischen Universitätsseminar, 1894). — Ufer, Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend? 1896. — Weitere Literatur unter »Zucht«.

7. Rücksichten auf Kinder aus andersgläubigen oder ungläubigen Familien. Nach den gesetzlichen Bestimmungen über den evangelischen Religionsunterricht in deutschen Schulen kann es vorkommen,

*) »Wenn der Primaner, anstatt zur Freiheit erzogen zu werden, in knechtischer Examenfurcht gedrillt wird, wenn anstatt eines bis zuletzt sich steigernden Interesses an neuen Bildungsstoffen die letzte Gymnasialzeit mit schliefslich anekelnden Repetitionen ausgefüllt wird, dann ist es natürlich, dafs der Student die Hochschule nicht mit dem Verlangen nach höherer Fortbildung betritt, sondern zunächst froh ist, die gelehrte Schererei los zu sein« (Beyschlag, Selbstbiographie).

dafs auch solche Kinder am Religionsunterrichte der öffentlichen Schulen teilnehmen müssen, deren Eltern sich zu einer Sekte halten oder völlig religionslos sind. Wo solche Fälle vorliegen, bedarf es von seiten des Lehrers ganz besonderen Taktgefühls; denn sicher wäre es ganz verkehrt, wenn diese Kinder ganz ebenso behandelt würden wie alle anderen. Vor allem gilt es hier, die religiösen Strömungen, die sich in der Gemeinde geltend machen, möglichst gründlich zu studieren. Denn nur auf Grund wirklichen Verständnisses kann der rechte Weg für die Behandlung gefunden werden. Die meisten unserer Sekten stehen auf dem Boden der heiligen Schrift, und von hier aus kann ein Weg zur Verständigung gesucht werden. Der Lehrer mufs daher mit dem Elternhause in Verbindung zu treten suchen, damit dieses der Schularbeit nicht von vornherein feindlich entgegentritt. Er wird aber auch selbst alles zu vermeiden suchen, was das Gefühl solcher Eltern unnötigerweise verletzt. Statt dessen mufs er sich bemühen, das Gemeinsame recht nachdrücklich hervortreten zu lassen. Auch Jesus hat es soweit als möglich vermieden, seinen in anderen religiösen Anschauungen aufgewachsenen Volksgenossen Veranlassung zum Ärgernis zu geben.

Viel schwieriger ist die Lage des Lehrers den Kindern religionsloser Eltern gegenüber; denn hier gibt es nichts Gemeinsames, von dem aus eine Verständigung angebahnt werden könnte. Trotzdem wird der Lehrer auch hier gut tun, sich zunächst an das Elternhaus zu wenden. Gelingt es ihm, dem Vater und der Mutter begreiflich zu machen, dafs es gar nicht die Absicht der Schule ist, dem Kinde eine Religion aufzuzwingen, sondern dafs dieses nur den Glauben seiner Schulkameraden kennen und verstehen lernen soll, so ist immerhin schon viel gewonnen. Vielleicht sieht sogar ein sozialdemokratischer Vater ein, dafs sein Kind erst dann sich frei entscheiden kann, wenn es die Religion, von der es sich losgesagt hat, wenigstens kennen lernt. Aber selbst wenn das nicht gelingen sollte und das Elternhaus sich dem Unterricht der Schule gegenüber ganz ablehnend verhielte, selbst dann darf der Lehrer nicht in frommem Eifer die Eltern um ihres Unglaubens willen in den Augen der Kinder herabsetzen; denn ganz abgesehen davon, dafs ein solches Verfahren völlig aussichtslos ist, ist es auch sittlich durchaus nicht berechtigt. Mit Recht sagt Geibel: »Denken und Glauben liegt einmal nicht in des guten Willens Sphäre.« Der Atheismus ist ein Unglück für den Menschen, aber kein sittliches Vergehen; darum darf er auch nicht als solches behandelt werden. Jesus hat die Verlorenen gesucht, aber nicht verdammt, harte Worte hat er nur für die heuchlerische Frömmigkeit der Pharisäer. Diesem Beispiel mufs auch der Religionslehrer folgen.

Literatur: Gebhardt, Zur bäuerlichen Glaubens- u. Sittenlehre. 3. Aufl. 1895. — Rade, Die religiös-sittliche Gedankenwelt unserer Fabrikarbeiter (Evang. soz. Kongrefs 1898). — Drews, Mehr Herz fürs Volk! 1891. — Göhre, Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche. 1891. — Lotz, Christentum und Arbeiterbewegung. 1891. — Sohm, Der Christ im öffentlichen Leben (Verhandlungen des 28. Kongresses für innere Mission in Posen, 1895, S. 31 ff.).

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

Religiöse Gefühle

1. Art und Wesen der religiösen Gefühle. a) Besonderheit der religiösen Gefühle. Wenn schon die Untersuchung der moralischen Gefühle (vergl. diesen Artikel Bd. V, S. 915 ff.) von grofsem Belang ist für eine erfolgreiche Erziehung zur Sittlichkeit und damit auch zur Religion, so ist eine sorgfältige Analyse der religiösen Gefühle doppelt bedeutsam für die Er-

ziehung zur Sittlichkeit und damit eben auch zur »Charakterstärke der Sittlichkeit«. Denn die moralischen Gefühle stellen zwar eine nicht zu übersehende Bedingung der Sittlichkeit dar; aber nicht sie, sondern das Wollen ist das eigentliche Gebiet der Moral. Das eigentümliche Gebiet aber der Religion ist gerade das Gefühl und sie unterscheidet sich eben dadurch spezifisch von der Moral. Bei den religiösen Gefühlen haben wir es also mit dem Eigensten der Religion selbst zu tun; daher die zwiefache Bedeutung ihrer Bestimmung und Schätzung.

Natürlich ist damit, daſs die Religion im Unterschied von der Moral dem Gefühlsgebiet zugewiesen wird, durchaus nicht gesagt, daſs sie dies ganze Gebiet in derselben Weise für sich in Anspruch nehme, wie die Moral das Willensgebiet beherrschen soll. Alle Wollungen sind sittlich zu werten, aber nicht alle Gefühle religiös. Ja, man könnte fragen, ob es denn überhaupt eine spezifisch religiöse Gefühlsfunktion gebe, oder ob die Gefühle nicht erst durch ihren Gegenstand religiös werden, also dadurch, daſs sie sich auf das Übersinnliche und Heilige beziehen, daſs sie durch Gott erregt werden. Denn die religiösen Grundgefühle, die Luther so meisterhaft gleich in der Erklärung des ersten Gebotes als Fürchten, Lieben und Vertrauen zusammenstellt, sind doch keineswegs nur religiöse Gefühle; vollends nicht die Gefühle der Achtung und Verpflichtung, die man gerne auf die innere Stellungnahme zum höchsten Wesen anwendet; und erst recht nicht das Seligkeitgefühl, wenn auch der Sprachgebrauch den Begriff Seligkeit mit Vorliebe auf das religiöse Gefühl beschränkt.

So gewiſs nun der Sitz der Religion im menschlichen Geiste nicht als ein von den anderen Zuständen und Betätigungen der Seele genau abgegrenzter, isoliert für sich bestehender vorzustellen ist, wie die alte Psychologie oder gar Phrenologie lehrte, so wenig braucht anderseits auf die nähere Feststellung einer bestimmt von allen anderen sich unterscheidenden Gefühlsart nach Färbung und Inhalt verzichtet zu werden, die man als spezifisch religiös zu bezeichnen hat. Diese letzte Grundlage der religiösen Gefühle ist wohl mit Volkmann (Psychologie II, 356) am besten zu bezeichnen als »das Ergriffensein durch eine hinter der sinnlichen Erscheinung wirksame höhere und zwar übersinnliche Macht«. Schleiermacher hat bekanntlich dafür den Ausdruck »schlechthiniges Abhängigkeitgefühl« geprägt, worein er das Wesen der Religion setzt. Aber dieser Ausdruck ist eigentlich ein Erzeugnis der Dialektik, das Ergebnis von sehr künstlichen und verwickelten Reflektionen auf die inneren Zusammenhänge von Selbstbewuſstsein, Weltbewuſstsein und Gottesbewuſstsein; das schlechthinige Abhängigkeitgefühl kann als Steigerung des der Welt gegenüber relativen Abhängigkeitgefühls gefaſst werden. Sonach scheint dieser Begriff doch wenig geeignet zu sein, um gerade das Wesen des religiösen Gefühls im Unterschied von anderen Gefühlen zu kennzeichnen.

Das innere Ergriffensein sagt mehr, als in dem rein formalen Schleiermacherschen Ausdruck liegt; es winkt schon auf den Begriff »Andacht« hin, der ohne Veräuſserlichung nicht gut für andere Vorstellungskreise als die religiösen gebraucht werden kann. In diesem Ausdruck Andacht haben wir also die Bezeichnung für das spezifische Wesen des religiösen Gefühls, wie es mit keinem anderen zu verwechseln ist. Gerade die Anwendung dieses Wortes auf innere Vorgänge, die nicht in Beziehung zu Gott stehen, läſst erkennen, daſs Andacht ein wesentlich religiöser Begriff ist: wenn wir z. B. von einem Kinde, dem eine neue eindrückliche und nicht ohne weiteres verständliche Erscheinung vorgeführt wird — etwa die laterna magica — sagen: »Es sitzt ganz andächtig da«, oder wenn wir bei dem Sichversenken in die Wunder der Natur oder in ein Kunstwerk von Andacht reden oder etwa auch von der Andacht, mit der ein Geizhals seinen Geldhaufen betrachtet, so soll damit allemal das Ergriffensein von und die innere Hingabe an etwas Höheres, subjektiv Verehrungswürdiges bezeichnet werden, das dem, der sich ihm hingibt, als Göttliches erscheint; es wird also durch diesen Ausdruck die betreffende Seelenstimmung als eine der religiösen verwandte charakterisiert.

b) Die verschiedenen Arten von religiösen Gefühlen. Wir haben eben

in den Begriff »Andacht« das Merkmal der Hingabe hineingezogen und sind damit schon über die zuerst genannte psychologische Grundlage des »Ergriffenseins von einer höheren Macht« hinausgegangen. Denn das Ergriffensein führt noch nicht ohne weiteres zur Hingabe, weil nicht von vornherein feststeht, ob die höhere Macht, von der man sich ergriffen fühlt, als eine freundliche oder nicht vielmehr als eine feindselige empfunden wird. Richtiger ist aber die innere Stellungnahme zu dem Höheren, von dem man sich ergriffen weifs, zunächst als »Beugung« zu bezeichnen; Beugung auf jeden Fall, ob nun das höhere Wesen, dessen man inne wird, den Eindruck der hilfreichen oder der vernichtenden Macht hervorruft. Kommt der Mensch mit einer Macht in innere Berührung, die über seine Erfahrungen von natürlicher Stärke und menschlicher Gröfse, sowie über seine Fassungskraft durchaus hinausragt, so beugt er sich unwillkürlich vor ihr. Pilatus fühlte sich ergriffen und getroffen von der sittlichen Hoheit und geistigen Majestät Jesu; er beugte sich vor ihr als einer göttlichen Erscheinung, und auf den Hauptmann unter dem Kreuz machte das heilige Sterben dieses Mannes einen so überwältigenden Eindruck, dafs er ausrief: Dieser ist wahrlich Gottes Sohn gewesen.

Ist die Beugung nun mehr als eine blofse Unterwerfung unter physische Überlegenheit, so ist auch ohne weiteres, wie aus den letzten Beispielen ersichtlich, das Gefühl der Achtung damit verbunden. »Achtung«, sagt J. G. Fichte in seiner Kritik aller Offenbarung, »ist das zunächst und wohl in jedem Menschen sich äufsernde wunderbare Gefühl, das aus der ganzen sinnlichen Natur desselben sich nicht erklären läfst und auf einen Zusammenhang mit einer höheren Welt unmittelbar hindeutet;« womit natürlich nicht ausgeschlossen wird, dafs es psychologisch zuerst im Umgange mit anderen Menschen entstanden ist, bevor es gegenüber einem vorausgesetzten höheren Wesen im Herzen lebendig werden kann. Das Gefühl der Achtung nimmt Rauwenhoff, ein neuerer holländischer Religionsphilosoph, als den Ausgangspunkt für den Ursprung der Religion an. Die Achtung, meint er, kann ebenso gut durch das Gefühl geweckt sein, dafs man die höhere Macht fürchten müsse, wie durch das Vertrauen, dafs man bei ihr Hilfe werde finden können. Auch kann es auf verschiedene Weise nuanciert gewesen sein, so dafs es mehr den Charakter der Dankbarkeit oder der Ehrerbietung oder der Furcht trug. Genug, es ist etwas dagewesen, »das sich dem Menschen zeigt, nicht allein im allgemeinen als Macht, sondern bestimmter als Macht über ihn, das die Hand auf ihn legte, ihn sich unterwarf, ihn sich verband, so dafs er mit seinen Gedanken davon nicht loskommen konnte, sich daran gebunden fühlte und sich dann auch in seinen Dienst stellte« (Rauwenhoff, Relig. Phil. 59). Damit ist das ursprüngliche, unmittelbare Ergriffensein näher als eine unwillkürliche Beugung und Achtung vor der höheren Macht beschrieben.

Dies führt uns sofort zur Erwähnung des als religiösen Grundgefühls im Unterricht viel gebrauchten Begriffs der Ehrfurcht. In der Ehrfurcht liegt schon eine Reflektion auf die Gründe, um deren willen man etwas verehrt. Damit wird auf das Pietätgefühl hingewiesen und das religiöse Gefühl mit dem sittlichen verbunden, denn das religiöse Gefühl der Achtung und Verehrung zieht notwendig das des Verpflichtetseins nach sich. Die Pietät wird aber nicht nur durch Ehrfurcht charakterisiert, sondern auch durch Liebe und Vertrauen. Die kindliche Pietät ist das gegebene Analogon für die Stimmung des Menschen gegenüber Gott; Pietät ist geradezu die Religion des Kindes (vergl. d. Art. »Pietät«), und die Fortpflanzung der Religion vermittelt sich vorzugsweise durch die Pietät. Pfleiderer erklärt dazu: »Gerade dieselbe Einheit von Fürchten, Lieben und Vertrauen, die das Wesen des kindlichen Pietätgefühls ausmacht, ist auch das Wesen des religiösen Gefühls und ursprüngliche Motiv des religiösen Handelns«. Und hiermit wäre dann auch dem zweiten Moment der Andacht, das wir oben schon nannten, seine Stellung zugewiesen, dem der Hingabe an das höhere Wesen, das dem ersten, dem Ergriffensein von ihm, folgen soll, wie die Antwort auf die Frage.

Es kommt aber noch ein drittes hinzu. Setzten wir statt des Schleiermacherschen

Ausdrucks vom »schlechthinigen Abhängigkeitgefühl« das des Ergriffenseins von einer höheren Macht, so führt uns das unmittelbar zu einer neuen Gruppe der religiösen Gefühle. Hegel hat Schleiermachers Abhängigkeitgefühl ein »hündisches« gescholten und so des grofsen Theologen Religionsbegriff im buchstäblichsten Sinne des Wortes verhunzt; aber etwas Richtiges liegt in dieser boshaften Bemerkung allerdings. Das »schlechthinige Abhängigkeitgefühl,« wenn man das Wort im Sinne des gewöhnlichen Sprachgebrauches und nicht nach der Terminologie der Schleiermacherschen Dialektik gebraucht, legt doch zu einseitig das Hauptgewicht auf die Furcht, speziell die Furcht vor der physisch überlegenen Macht. Nun ist ja nicht zu leugnen, dafs die alte Erklärung »timor fecit Deos« eine richtige Beobachtung in sich schliefst, insofern der Mensch an den durch die furchtbaren Naturgewalten hervorgerufenen Eindrücken sich zum Gedanken der Gottheit erhob; aber das echte religiöse Gefühl ist doch ganz und gar nicht durch den Begriff der Furcht gekennzeichnet. Ist es ein Ergriffensein durch eine höhere Macht, durch eine »Macht über uns,« was dem religiösen Gefühl zu Grunde liegt, so ist damit auch eine Erhebung durch die höhere Macht, die uns ergreift, angedeutet. Das Gefühl der Abhängigkeit und Furcht oder der Beugung wird in der religiösen Stimmung durch das Gefühl der Erhebung überboten. Sonst könnte auch von einer wirklichen Achtung, Ehrfurcht und Hingabe, die wir schon als religiöse Gefühle hervorhoben, nicht eigentlich die Rede sein. Es ist die innere Beugung und Ehrfurcht vor dem Erhabenen, die uns über uns selbst und über die Welt erhebt. Alle hingebende Betrachtung von Erhabenem führt innere Erhebung mit sich; namentlich in der sinnigen Anschauung der Erhabenheiten der Natur, des gestirnten Himmels, des Meeres, der Gebirge.*) Daher finden wir bei den Völkern die Kultusstätten vorzugsweise an Orten angebracht, die den Eindruck des Erhabenen hervorriefen und eben deswegen als Sitz der Gottheit vorgestellt werden konnten und zwar nicht blofs in Anbetracht ihrer physischen Erhabenheit.

Endlich gehört auch ein eigentümliches Gefühl des noch nicht Ergriffenseins, aber sich Ergreifenlassenwollens zur Gruppe der religiösen Gefühle: die Sehnsucht, und zwar die Sehnsucht nach etwas Höherem und Besserem, was man nur nicht genau kennt, wohl aber empfindet und ahnt. In gewissen Epochen des Geisteslebens nennt man dies auch »Weltschmerz«, d. h. das Unbefriedigtsein mit dem, was die Welt bieten kann, ein Gefühl der Leere und Unlust, das sich bis zum Lebensüberdrufs steigern kann; ein Gefühl, das wenigen besseren und höherstrebenden Menschen völlig fremd geblieben ist. Diese Sehnsucht wird, in Aktivität gesetzt, zum Trachten nach dem Vollkommenen, zum Verlangen nach dem Idealen, worin Ulrici die unmittelbare Verwandtschaft zwischen Religion und Kunst erkennt. Die Liebe zum Guten verschlingt sich mit der Liebe zum Schönen.

Alles dies läfst sich zusammenfassen unter dem an die Spitze gestellten religiösen Grundgefühl der Andacht, des »Durchdrungenseins der Seele von der Gegenwart Gottes«, wodurch die Seele hingenommen, »überwältigt« wird von etwas Höherem und Besserem, einem Gefühle, so stark, dafs jeder Schmerz und jede Sorge, dafs alle Beziehung auf Welt und Menschen und Willensleben dadurch aufgesogen werden kann. Das religiöse Gefühl ist überall da, wo es wirklich ist, auch das stärkste, hinter dem alle anderen zurücktreten; von ihm belebt, »weifs die Seele nichts von Leide, fühlet nichts als Andacht, Lieb' und Freude«. Wenn nun dem Begriff Andacht noch das Merkmal des Dunklen, Unbewufsten anhaftet, stellt sich das religiöse Gefühl bei der Anbetung — diese noch nicht als Aktion gefafst — in

*) Ulrici (Gott und der Mensch S. 715) fährt in einem analogen Gedankengange fort: »Daher der Eindruck einer ähnlichen subjektiven Erhebung, von dem überall das Gefühl des Erhabenen, Grandiosen, Überschwenglichen begleitet ist: daher die Tatsache, dafs in dem Kultus aller einigermafsen entwickelten Religionen die ‚Erhebung' der Seele zu Gott vorausgesetzt und gefordert wird, womit implicite eben jenes erhebende Gefühl als ein wesentliches Moment des religiösen Bewufstseins anerkannt ist.« Vergl. auch das liturgische »Sursum corda«, »erhebet eure Herzen«.

einem helleren, seines Gegenstandes deutlich bewufsten Zustande dar. Und Anbetung, die ja nicht blofs eine Betätigung der Andacht in Worten, nicht blofs das eigentliche Gebet umfafst, ist wohl die geeignetste Bezeichnung, um die innere Stellungnahme des religiös gestimmten Menschen zu seiner erkannten Gottheit auszudrücken. Alles andere, Demut, Verehrung und Achtung oder Furcht, Liebe und Vertrauen bezeichnet die eigentlich religiöse Bestimmtheit des Gefühls nicht so unzweideutig wie Andacht und noch besser Anbetung. Wem Anbetung gebührt, der ist eben Gott. Wenn auch bei Verliebten von »Anbeten« die Rede ist, so kann das, falls es nicht blofser Mifsbrauch eines heiligen Begriffes ist, nur einen Sinn haben als Verehrung des »ewig Weibliche«, also einer göttlichen Liebe, die uns »hinanzieht«, während das blofs sinnlich Weibliche hinabzieht. Was Anbetung ist, läfst sich um seiner Innerlichkeit willen in dürrer Prosa schwer beschreiben; wohl aber ist es unseren mystisch gerichteten, tief religiösen Dichtern gelungen, sie mustergültig zu charakterisieren; so namentlich in G. Tersteegens bedeutendstem Liede: »Gott ist gegenwärtig, lasset uns anbeten!« Hier ist auch gleich in der ersten Strophe das sowohl Niederbeugende wie Erhebende der Andacht oder Anbetung gekennzeichnet: »Schlagt die Augen nieder und erhebt euch wieder!« Es ziemt dem Menschen, sich stets des unendlichen Abstandes bewufst zu bleiben, der zwischen ihm und Gott besteht; ihm zu nahen mit dem Gefühl eines Jesaia, der vor dem dreimal Heiligen im Innersten erbebte. Das wird unübertrefflich durch das Wort »Anbetung« bezeichnet, während bei den Begriffen »Fürchten, Lieben und Vertrauen« die Gefahr nicht ausgeschlossen ist, Gott ins Menschliche herabzuziehen (Anthropomorphismus), sich Gott allzunahe verwandt zu fühlen oder den Verkehr mit Gott nur als eine Steigerung der Stellungnahme zu verehrten Menschen aufzufassen, mit ihm umzugehen wie die Griechen mit ihren Göttern. Das Charakteristikum des Gottfürchtens, -liebens und -vertrauens liegt in dem »über alle Dinge« und dadurch gestaltet sich eben dieses Fürchten, Lieben und Vertrauen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ anders als die entsprechenden Gefühle Menschen gegenüber. Es darf der Irrtum nicht geduldet werden, als wäre ein teilweises oder geteiltes Gottfürchten, -lieben und -vertrauen wirkliche Gottesfurcht, Gottesliebe, Gottvertrauen. »Ihr könnet nicht Gott dienen und dem Mammon!« Gott fordert eine Liebe »von ganzem Herzen, von ganzer Seele«; nimmt er nicht die ganze Seele ein, so nimmt er sie überhaupt nicht ein. »Alles oder nichts«, wie es Ibsens Brand — Kierkegaardschen Bahnen folgend — so meisterhaft und ergreifend, wenn auch einseitig und schliefslich mit schrillem Mifsklange durchführt.

Diese letzteren Bemerkungen waren notwendig, um neben der Andacht und Anbetung nun die zweite Art der religiösen Gefühle, das religiöse Lustgefühl oder den Seligkeitbegriff, vor einem naheliegenden Mifsverständnis zu schützen. Wir sagen »zweite Art der religiösen Gefühle« und sind uns dabei der Ungenauigkeit dieses Ausdrucks wohl bewufst. Denn die religiösen Lustgefühle stellen ja keine neue, von der Andacht und Anbetung und dem darin umfafsten Gefühlsgebiet gesonderte Gefühlsgruppe dar, sondern sie betonen nur, dafs das religiöse Grundgefühl der Andacht und Anbetung ein »angenehmes« ist. Gefühl läfst sich ja überhaupt als »Sinn für das Angenehme und Unangenehme« fassen; jedes Gefühl ist entweder Lust- oder Unlustgefühl. Die blofse Furcht, das Grauen des Naturmenschen vor den unverstandenen Naturgewalten oder die Furcht vor einem feindseligen, zürnenden Gott ist nun gewifs ein starkes Unlustgefühl; die vollendete Religion lehrt uns aber, dafs den lebendigen, »allein wahren« Gott zu kennen und zu haben, Leben und Seligkeit ist, weil er sich als Retter und Heiland den Menschen kundgibt, und wo »Vergebung der Sünden ist, da ist auch Leben und Seligkeit«. Damit hätten wir wohl dem religiösen Lust- oder Seligkeitgefühl seinen richtigen Ort angewiesen: Unseligkeit im Sinne der vollendeten Religion ist Gott nicht haben, Seligkeit ist die Gemeinschaft mit Gott. Wir wissen dabei sehr wohl, dafs das Lustgefühl aus dieser erhabenen Sphäre auch vielfach ins blofs Ästhetische und Sinnliche herabgezogen ist; dafs die Mystiker von einem »Geniefsen«

Gottes nicht nur sprachen, sondern ihre Gefühle geflissentlich in einen Gottesgenufs hineinsteigerten, dafs man nach Anleitung des allegorisch gedeuteten Hohenliedes im Verkehr mit Gott Seligkeiten erleben wollte, die ihre derbe Unterlage nur in dem Verhältnis der beiden Geschlechter zueinander haben und haben können.*) Darin kann aber ein ernsterer und nüchterner Sinn nicht etwas wirklich Erhebendes sehen, was doch das Merkmal echter Andacht und Anbetung sein soll, sondern im Gegenteil nur etwas Herabziehendes. Vortrefflich heifst es in dem Schlufsverse von »Morgenglanz der Ewigkeit«: »Führ uns durch das Tränenfeld in das Land der süfsen Wonne, da die Lust, die uns erhöht, nie vergeht;« ich unterstreiche das Wort »erhöht«! Also nur an dem, was das wahrhaft Erhebende in der Andacht und Anbetung ausmacht, haftet das religiöse Lustgefühl, die Seligkeit. Es ist aber eine rein geistige Seligkeit, nicht ein ästhetischer Genufs gemeint, um vom Sinnlichen gar nicht zu reden; keine blofse Gefühlserregung, die eben als Gefühlserregung genossen wird und dabei rein körperlich begründet sein, aber auch durch körperliche Mittel wie die Übungen der Mystiker und Asketen, hervorgerufen werden kann.

Von dem unserm christlichen Seligkeitbegriff wesentlichen, sittlichen Momente wird weiter unten zu reden sein.

2. Bedeutung der religiösen Gefühle für das menschliche Geistesleben überhaupt und für Gesinnung und Charakter des einzelnen. a) Die religiösen Gefühle und das Geistesleben der Menschheit. α) Die religiösen Gefühle im Verhältnis zum Denken und Wollen. Wir haben bisher von den religiösen Gefühlen in ihrer Besonderheit geredet. Ihre Bedeutung für das menschliche Geistesleben läfst sich aber nur ermessen, wenn sie in ihrem unlöslichen Zusammenhange mit den denkenden und wollenden Seelenbetätigungen betrachtet werden. Es bedarf dazu keiner psychologischen Theorie oder Erklärung der Gefühle überhaupt und ihrer Beziehung zum Vorstellen und Wollen, geschweige denn einer Auseinandersetzung mit der »intellektualistischen oder voluntaristischen« Auffassung der Psychologie; vergl. dafür den Artikel »Gefühle«. Wir weisen nur auf die bekannte psychologische Tatsache hin, dafs die Gefühle einerseits an den Vorstellungen haften, anderseits unmittelbar zu Antrieben für Wollungen werden, so dafs die Gefühle überhaupt nicht isoliert gedacht werden können.

Etwas ganz anderes bedeutet die Frage, wie die Gefühle, also hier die religiösen Gefühle sich zum begrifflichen Denken und zum sittlichen Wollen verhalten. Es hat lange die Meinung gegolten und sie findet auch jetzt noch ihre Vertreter, dafs es sich bei der Religion in erster Linie um klare begriffliche Erkenntnis von übersinnlichen Wahrheiten handele, also um ein Wissen; das Christentum wurde als eine neue Religionslehre angesehen, die durch die angemessenen Gefühle belebt und durch die entsprechende Handlungsweise bewährt werden sollte. Die gangbaren Katechismuserklärungen beruhen zumeist noch jetzt auf diesem πρῶτον ψεῦδος der Orthodoxie und Scholastik (vergl. den Artikel Katechetik). Eine innigere oder, wie sie sich dem »toten« Wissen der Orthodoxie gegenüber gerne nannte, »lebendigere« Religiosität hat stets dagegen protestiert. Der Pietismus legte keinen Wert auf die Lehre, sondern vorzugsweise auf den Wandel; für die Herrnhuter dagegen war das Gefühl das eigentliche Element der Religion. Und der »Herrnhuter höherer Ordnung«, Schleiermacher, hat dieser Anschauung, bei der ihn auch noch philosophische Anregungen von Jakobi und Fries leiteten, Bürgerrecht und Vorherrschaft in der Religionswissenschaft erobert. Die Religion beruht nicht auf dem Denken, schon deswegen nicht, weil sie etwas allgemein Menschliches ist, das dem Menschen auch bei mangelhafter Entwicklung des Verstandes ebenso wesentlich sein, ebenso erhebend und belebend für ihn werden kann, wie bei dem fortgeschrittensten Denken. Das Wesen der Religion wird völlig verkannt, wenn man bei der intellektualistischen Anschauung verharrt.

Ein besonders charakteristisches Beispiel möge dies erhärten, womit wir uns übrigens

*) Vergl. hierzu die Fufsnote am Schlufs des ganzen Artikels und die Werke von Iwan Bloch über das Sexualleben unserer Zeit und Forel Die sexuelle Frage mit ihren besonderen Abschnitten über die Beziehungen zwischen Religiosität und Erotik.

nicht auf das Gebiet dogmatischer und katechetischer Fachdiskussion begeben haben wollen. Zum Glauben gehört nach der alten Fassung zuerst Kenntnisnahme (notitia), dann Zustimmung (assensus), endlich fiducia (Vertrauen); Glaube war also verstandesmäfsiges Fürwahrhalten, zu dem dann die Vertrauensstimmung des Herzens hinzutrat, gerade wie es heute noch im römischen Katechismus so gelehrt wird. Das ist aber als eine schlimme Verkehrung oder Verkürzung des evangelischen Glaubensgedankens zu beurteilen. Denn abgesehen vom Herzensglauben kann im religiösen Sinn überhaupt von keinem Glauben als assensus oder Fürwahrhalten die Rede sein. Der Glaube kommt nicht durch den Verstand ins Herz, sondern durchs Herz in den Verstand. Er entsteht eben durch das Berührt- oder Ergriffensein von einer höheren Macht; es ist seine Eigentümlichkeit, dafs der Mensch Gottes inne geworden, dafs die Heiligkeit und die Güte Gottes es ihm angetan und ihn an sich gebunden hat. Dies Innewerden Gottes sucht natürlich nach Vorstellungen, Ausdrücken, Begriffen, um sich über das innere Erlebnis klar zu werden und sich mit anderen darüber zu verständigen. So erst kommt es zu ausgesprochenen Glaubensgedanken. Die Erregung des religiösen Gefühls ist also das erste, Fundamentale, die Verstandestätigkeit des Nachdenkens darüber das zweite, Sekundäre. Ist das Gefühl von der Gegenwart Gottes berührt, hat es Gott mit sich reden hören, ist also das Vertrauen (fiducia) zu dieser göttlichen Mitteilung da, so ist damit das Fürwahrhalten von selbst gegeben, nicht aber umgekehrt. Das Erkennen Gottes ist nicht durch dialektische Beweisführung herbeizuführen, es ist eine innere Erkenntnis; Gott selbst gibt sich zu erkennen im innersten Selbstbewufstsein des Menschen. Deus tantum cognoscitur, quantum diligitur.

Diese Auffassung ist wesentlich für die Wertung des religiösen Gefühls. Denn dieses hat es ja gerade mit göttlichen Dingen zu tun, also mit Dingen, die über die gewöhnliche Erfahrung, über die menschliche Fassungskraft hinausragen, die bis zu einem gewissen Grade stets unaussprechbar (ineffabiles) bleiben; die Worte, Gedanken und Begriffe sind in noch höherem Mafse als sonst nur Symbole für die übersinnlichen Dinge. Unser menschliches Reden von dem Göttlichen ist nur ein Stammeln in inadäquaten Worten und Bildern, und es ist durchaus richtig, wenn der Mensch von religiösen Erlebnissen spricht wie ein Kind und sagt: Ich fühle es wohl, aber finde keine Worte, um es klar und richtig auszusprechen. Es stände schlimm um die Religion, wenn der Mensch nicht ein mehreres fühlen könnte, als er begrifflich wiederzugeben vermag.

Gerade darin ist auch die Tatsache begründet, dafs die Kunst, vor allem die Musik, von jeher als legitime Begleiterin der Religion aufgetreten ist und mit ihren Mitteln das zu verdeutlichen sucht, was der verständigen Rede nicht gegeben war, genügend auszusprechen. —

Durchaus andersartig als das Verhältnis des religiösen Gefühls zum Denken ist sein Verhältnis zum Wollen. Während das Denken nur bemüht ist, das Gefühlte und Erlebte zu deuten und zu verdeutlichen, bringt das dem religiösen Gefühl entsprechende Wollen erst den Beweis für die Reinheit und Echtheit der Gefühle; im Wollen gibt es sich kund, dafs es in der Religion keineswegs auf einen blofsen Gefühlsgenufs abgesehen ist, dafs sie vielmehr auf ein sittliches Leben und Streben dringt. An und für sich kann religiöses Gefühl und Anerkennung der sittlichen Ideen sehr wohl auseinanderfallen. Der Russe kann reuelos lügen, trügen und stehlen; aber des Morgens vor der Kommunion Speise zu sich zu nehmen, dazu würde ihn keine Macht der Welt bringen; das verbietet ihm sein religiöses Gefühl kategorisch. Und auch von hessischen Bauernmädchen berichtet ein Pfarrer, es mache ihnen keine sittliche Beschwerde, uneheliche Kinder zur Welt zu bringen; aber sich nicht kirchlich aussegnen zu lassen, der religiösen Weihe der Wöchnerinnen verlustig zu gehen, das würden sie sich nie vergeben. Also eine scharfe Grenzlinie zwischen religiösem und sittlichem Bewufstsein bleibt. Ebenso gewifs aber ist, dafs beide aufeinander angelegt sind; das religiöse Gefühl verkümmert und entartet, wenn es nicht mit dem sittlichen Bewufstsein zusammentrifft und sich verbündet. Der im menschlichen Gemüte gegebene Berührungspunkt ist das Gewissen. Das Gewissen gehört allerdings dem sitt-

lichen Gebiete an, aber auch das religiöse macht Anspruch darauf; denn dem religiösen Gefühl gilt das Gewissen ohne weiteres als Gottes Stimme. Die vollendete Religion ist eine sittliche Gemeinschaft mit Gott. Hoben wir bei der Charakterisierung der religiösen Gefühle besonders die Achtung hervor, so ist damit auch eine Verpflichtung gegeben, ein sich Verpflichtetfühlen, das sich zunächst in der peinlich gewissenhaften Beobachtung solcher äufseren Kultusformen wie der oben erwähnten bekunden kann, das aber, eben weil es auf ein gewissenhaftes Handeln drängt, damit doch schon einen sittlichen Charakter an sich trägt. Rauwenhoff bemerkt in diesem Sinne: »Ist das nicht sittlich, sich ergriffen zu fühlen durch etwas, das Achtung einflöfst und sich dadurch an eine Verpflichtung gebunden erachten? so erhalten wir hier das Resultat, dafs der Anfang der Religion zusammenfällt mit der ersten Entwicklung des Sittlichen im Menschen .... Der Ursprung der Religion mufs erklärt werden aus dem Zusammentreffen des sittlichen Bewufstseins im Menschen mit der naturistischen oder animistischen Naturanschauung.«

Namentlich ist hier die oben gegebene Analyse der religiösen Lustgefühle dahin zu ergänzen, dafs diesen in der vollendeten Religion eine sittliche Bestimmtheit eigentümlich ist. Schon die Psalmen des Alten Testamentes fassen die Seligkeit als »Lust am Gesetz des Herrn«; und in den neutestamentlichen Schriften wird die Seligkeit überhaupt nicht anders als sittlich bedingt verstanden: Selig sind, die da hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit; selig die Barmherzigen, die reines Herzens sind; selig sein in seinem Tun (Jak. 1, 25)!

β) Die Religiosität im menschlichen Geistesleben. Kann es einerseits als allgemein zugestanden gelten, dafs die Religion im Gefühlsleben ihren eigentlichen Sitz hat, und ist anderseits gewifs, dafs die religiösen Gefühle wie das Gefühlsleben überhaupt in einer stetigen Wechselwirkung mit Denken sowohl wie Wollen stehen, also diese beeinflussen, so ist damit die aufserordentliche Bedeutung des religiösen Gefühls für das menschliche Geistesleben gegeben. In der Tat, es gibt nichts, was die Menschen so allgemein und so stark zu ergreifen und zu beeinflussen vermag wie die Religiosität. Für keines der anderen Güter, sei es der sinnlichen oder sittlichen, sind so viele Opfer gebracht, ist so viele Kraft und Leidenschaft daran gesetzt, ist so viel Blut geflossen wie für die Religion. Mehrere Jahrhunderte des Mittelalters standen unter der Herrschaft der religiösen Idee, das heilige Grab den Ungläubigen zu entreifsen. Deutschland hat sich Jahrhundertelang zur politischen Ohnmacht verurteilt, hat sich zerrissen, aufgerieben und fast verblutet um der Religion willen. Und es ist ein grofser Irrtum, zu meinen, dafs solche Religionskämpfe in der nüchternen, politisch erstarkten und geschulten Gegenwart nicht mehr möglich wären. Der Gedanke der Kreuzzüge würde z. B. in Rufsland heute dieselbe flammende Begeisterung und Opferwilligkeit hervorrufen, wie beim Abendlande im Mittelalter, und der unglückliche Kulturkampf in Preufsen hat dem einsichtigen Beobachter auch in dieser Beziehung viel zu denken gegeben. Dafür, dafs eine sittliche Idee eine ähnliche Bewegung hervorgerufen, läfst sich höchstens der nordamerikanische Bürgerkrieg, der sich um die Abschaffung der Sklaverei drehte, zum Vergleich heranziehen.

So ist die Religiosität die Quelle und der Herd des Idealismus überhaupt gewesen; sie bekundet und pflegt die Fähigkeit der Menschen, sich für etwas Höheres, Immaterielles zu begeistern und dafür Hab und Gut, Kopf und Kragen zu wagen. So hat sie auch den idealen Sinn für das Schöne von Anfang an erzeugt, gepflegt und entwickelt. Die Kunst ist nicht nur, wie erwähnt, ihre stete Begleiterin gewesen, sondern ursprünglich ihre Tochter; sie hat von ihr die mächtigsten Antriebe empfangen und wird fort und fort von ihr befruchtet. Es ist auffallend, wie gerade in der Gegenwart, deren Lebensstimmung der Religiosität durchaus nicht günstig ist, die hervorragendsten Künstler sich wieder religiösen Stoffen zuwenden, in dem richtigen Gefühl, dafs sie ihr künstlerisches Können doch schliefslich am vollendetsten in der Gestaltung der höchsten Ideen der Menschheit bekunden.

Und wie die Pflege des Schönen, so läfst sich auch die Pflege des Wahrheitideals nicht von der Religion loslösen; auch die Wissenschaft hat der Religion

viel zu danken, auf so gespanntem Fufse beide gegenwärtig miteinander auch zu stehen scheinen. Gewisse Zweige der Wissenschaft, wie Astronomie und Weltkunde, sind unmittelbar im religiösen Interesse gepflegt worden; bei Kopernikus, Kepler und Newton standen Wissenschaftlichkeit und Religiosität nicht nur in einem äufseren Zusammenhange. Denn das religiöse Gefühl drängt doch gerade immer neu zu den letzten Wahrheiten, auf die Erkenntnis des Übersinnlichen und des Weltzusammenhanges hin, und bewahrt die Wissenschaft vor der Zersplitterung und dem Banausentum. In jeder hingebenden, von dem materiellen Nutzen absehenden Wissenschaftpflege steckt doch schliefslich ein gut Stück Religiosität, ein Ewigkeittrieb, der Drang, die letzten Rätsel des Daseins zu entschleiern.

Dafs vollends das Gute, die Sittlichkeit, ohne Religion nicht wirklich wäre, das bedarf keines näheren Nachweises und ist schon mit dem oben aufgewiesenen Zusammenhang der sittlichen Verpflichtung und des religiösen Gefühls der Achtung gegeben. Gewifs ist die Sittlichkeit auf den niederen Stufen der Religion eine sehr rohe, gemeine; ja es gibt geradezu unsittliche Religionen, und viel Unsittliches wird im Namen der Religion getrieben. Aber durch alles dies wird doch die Tatsache nicht beseitigt, dafs die Moral in der Religion ihre Amme und Pflegerin zu verehren hat. Würden die sittlichen Ideen nicht als Wille der Gottheit empfunden und verstanden, wiesen die sittlichen Gesetze nicht auf den obersten, heiligen und allmächtigen Gesetzgeber zurück, so könnten sie lange auf eine Verwirklichung warten. Ohne Religion würde z. B. niemals die Idee der Humanität, die in jedem anderen den Mitmenschen erkennen lehrt, zur Geltung gekommen sein. Buddhismus und Christentum haben in der Überwindung des engherzigen Nationalismus, der zwischen »Griechen und Barbaren« schied, unendlich viel getan. Die höhere Religion fordert auch eine höhere Sittlichkeit, und eine religionslose Sittlichkeit müfste auf ihre idealsten Antriebe verzichten und müfste in einen immer seichteren und roheren Eudämonismus zurücksinken.

Man kann somit sagen, dafs die Bedeutung der Religiosität oder der religiösen Gefühle im menschlichen Geistesleben eine in jeder Beziehung überragende ist.

γ) Die grofsen Gefahren des religiösen Gefühlslebens. Wo viel Licht ist, ist viel Schatten, das gilt wohl auf keinem Gebiet so sehr wie auf dem der religiösen Gefühle. Gerade weil die religiösen Gefühle auf solch einer erhabenen Warte stehen, darum ist ihre Verunreinigung und Entartung sowohl um so näherliegend, wie um so gefährlicher; wie ja überhaupt die höchsten und feinsten Ideen dem gröbsten Mifsbrauch am ersten und schlimmsten ausgesetzt sind, z. B. Liebe, Freiheit. Und um ihrer bösen Schattenseiten willen sind die religiösen Gefühle vielfach überhaupt in Verruf gekommen. Die starke Seite der Religion ist auch ihre schwache!

Die Gefahren sind in der Eigentümlichkeit der religiösen Gefühle von selbst gegeben und wurden schon in ihrer obigen Beschreibung angedeutet. Vor allem ist es das in der Religion erstrebte Lust- oder Seligkeitgefühl, das zu allen Zeiten den religiösen Menschen, wenn sie ihre Nerven nicht in der Gewalt hatten, nicht »nüchtern und wachsam« waren, die schlimmsten Streiche gespielt hat. Es ist eben zu verführerisch, mit der rein geistigen, echt religiösen Erhebung der Seele die durch sinnliche Mittel herbeizuführende Erregung zu verwechseln. Es braucht zunächst durchaus noch keine sinnliche Lüsternheit im Spiel zu sein, aber das religiöse Gefühlsleben und das ästhetische geht zu leicht ineinander über. Gewisse Liebhabereien des Pietismus und die modernen Bekehrungsmethoden eines englisch-deutschen Methodismus und der Heilsarmee suchen — im besten Glauben natürlich — durch Erregung des Nervensystems das religiöse Gefühl zu beeinflussen und religiöse Wirkungen hervorzurufen. Da steht also die Religion noch auf ästhetischer Stufe, wie auch in der grofsen Geistesbewegung der Romantik. Grobe sinnliche, fleischliche Verirrungen folgen dann aus solchen erregten Zuständen mit fast physischer Notwendigkeit und ohne dafs die Betreffenden sich dessen früher bewufst werden, ehe der Fall getan ist.

In dieser Gefahr steht aber auch die gesamte Mystik, diese grofsartigste und im

gewissen Sinne edelste Frucht auf dem Baum der Religion. »Frui Deo« ist, was die Mystik sucht und die Liebe für das Höhere nimmt den Charakter der Verliebtheit an. »Man zieht das Unendliche aus seiner Erhabenheit heraus, um es im eigenen Busen pflegen zu können. Innigkeit wird das sprechende Merkmal der Frömmigkeit, das Nervensystem der Prüfstein des Gemütszustandes« (Rauwenhoff a. a. O. 118). Daher auch die Vorliebe für die Vermenschlichung Gottes, so daſs der Ewige schlieſslich hinter seinem »fleischgewordenen« Abbild Jesus oder gar hinter der Jungfrau Maria ganz verschwindet; die pietistische Überspannung des Jesuskultus und der katholische Mariendienst liegen da auf derselben Linie. Dazu kommt, daſs das religiöse Gefühl, das im Unendlichen aufgehen, »statt an sich zu denken, ins Meer der Liebe sich versenken«, sich mit dem Ewigen vereinigen, verschmelzen will, ganz unwillkürlich in den Irrgarten des Pantheismus hineingelockt wird, worin eine gesunde Religiosität dann durchaus nicht mehr gedeihen kann.

In solche Irrwege des Gefühlslebens gerät aber auch der menschliche Geist, zumal in der Gegenwart, der das religiöse Bedürfnis in sich nicht zu verleugnen vermag, aber auch der Zucht echter Religiosität sich nicht unterwerfen will. »Wenn man des alten Glaubens verlustig gegangen ist, meist nicht weil man ernsthaft über ihn nachgedacht hat, sondern weil der Zeitgeist es nicht mehr mit sich bringt, daran festzuhalten, und man entbehrt des Ernstes, der für den Aufbau einer eigenen Überzeugung erforderlich ist, dann wird für Gefühlsmenschen der Kunstgenuſs irgend welcher Art ein Surrogat der Religion. Wenn man für den Messias der Evangelien kein Herz mehr hat, dann bleibt immer noch der von Händel übrig und wer keinen Karfreitag mehr mitfeiert, genieſst noch gern Bachs Matthäuspassion« (Rauwenhoff a. a. O. S. 118f.) So wird, wie E. v. Hartmann dartut, im Kunstwerk nicht der ideale Ausdruck von etwas, das wirklich als wahr anerkannt wird, gesucht, sondern nur von etwas, das für andere wahr sein mag, das man aber selbst nicht mehr als Inhalt eigener Überzeugung besitzt. »Und es bleibt nicht bei diesem bloſs ästhetischen Genuſs ursprünglich religiöser Kunstwerke, wobei doch noch immer einige Fühlung mit den religiösen Vorstellungen behalten wird, sondern die Kunst an sich selbst, ohne irgend welche Beziehung zur Religion, muſs bei vielen Gebildeten ihren Platz einnehmen« (a. a. O.). So lehrt es ausdrücklich der Verfasser des »Alten und neuen Glaubens«, D. F. Strauſs, und macht damit die neue Religion zur Sache der aristokratischen, kunstgenuſsfähigen Kreise. Damit wird denn einer Kunstvergötterung der Weg geebnet, »die um so üppiger blüht, je mehr der Mangel an religiöser Überzeugung das Bedürfnis eines anderen Reizmittels für das Gefühl lebendig empfinden läſst«. Bei solcher Anschauung geht der Ernst aller aufrichtigen Religion natürlich verloren und solch eine Hingabe von Herz und Leben an verfeinerte Sinnlichkeit muſs »auf die Dauer auch die sittlichen Prinzipien untergraben und eine Verflachung der gesamten Lebensauffassung zur Folge haben« (a. a. O).

Umgekehrt muſs man aber auch zugeben, daſs gerade da, wo die religiösen Gedanken mit gröſster Energie festgehalten werden, die starke religiöse Gefühlsbestimmtheit, wenn ihr Widerspruch entgegentritt, leicht in unsittliche Erregtheit und Leidenschaft umschlägt. Dann haben wir die bekannte folgenschwere Exaltation des religiösen Gefühls, den Fanatismus. Keine häſslicheren und bittereren Verurteilungen und Beschimpfungen werden verübt als im Namen der Religion, und was der religiöse Fanatismus an Bevölkerung der Scheiterhaufen, im Foltern, Morden und Blutvergieſsen, in hämischem Richtgeist und liebloser unsinniger Verleumdung geleistet hat und leistet, ist bekannt.

Keine Religion steht so hoch, daſs sie nicht zu Zeiten, wo sie ihrer sittlichen Aufgaben und Bedingungen vergaſs, aus »einer Wohltat zur Plage geworden« wäre. »So liegen«, schlieſst Rauwenhoff seine geistreiche Erörterung dieses Gegenstandes, »auf dem Gebiet des Gemütlebens in der Religion die Extreme nebeneinander, das höchste und das niedrigste, das edelste und das gemeinste. Nirgends bringt die Religion schönere Blüten hervor, nirgends wuchern auf ihrem Acker giftigere Pflanzen. Religiöses Gefühl ist die Seele aller Gottes-

furcht, aber in seiner Entartung wird es zur Quelle gröfster Gottlosigkeiten.«

b) Es erübrigt nun noch, das Dargelegte auf das Individuum anzuwenden und das religiöse Gefühl in seiner Bedeutung für Gesinnung und Charakter des einzelnen zu behandeln. α) Charakterbildung. Denn um zu unserer wichtigsten Aufgabe zu gelangen, nämlich aus der Untersuchung der religiösen Gefühle Richtlinien für Erziehung und Unterricht zu gewinnen, müssen wir uns auch klar machen, was die religiösen Gefühle aus der einzelnen Persönlichkeit machen oder zu machen geeignet sind. Es bedarf dazu nur einer Rückverweisung auf die Hauptmerkmale und Arten der religiösen Gefühle. Innere Beugung und Erhebung nannten wir die Haupteigentümlichkeiten der religiösen Gefühle. Wer davon nichts erlebt hat, wird in Gesinnung und Charakter bedenkliche Defekte aufweisen. Es ist für eine sittliche und gedeihliche Lebensgestaltung notwendig, dafs der Mensch sich sowohl seiner Schranken und Abhängigkeit bewufst bleibt, wie dafs er sich nicht sklavisch durch äufsere Schranken und Abhängigkeiten binden lasse oder in eine falsche Abhängigkeit gerate. Einer der folgenschwersten Übelstände im Einzel- und Gemeinschaftleben der Gegenwart besteht darin, dafs unser Geschlecht einerseits seine alten bewahrenden Autoritäten zu mifsachten beginnt und anderseits ein richtiges Freiheitideal noch nicht erkannt und ergriffen hat. An dieser Unfähigkeit, sich durch eine richtige Verbindung von Autorität und Freiheit leiten zu lassen, scheitern sehr viele Existenzen. Der Charakter kann nur dann fest und für die Kämpfe und Wechselfälle des Lebens tüchtig sich ausgestalten, wenn er sich in eigener Überzeugung, also freiwillig »beugen« lernt vor einer höheren Autorität, der des sittlichen Ideals, einer Autorität, die bisher in den verschiedenen Autoritäten von Staat, Kirche, Schule, Sitte, Gesellschaft in mehr oder minder reiner Weise einflufsreich und erziehend an das heranwachsende und erwachsene Geschlecht herangekommen ist und stetig herankommt. Ebenso aber mufs der selbständige, gefestete Charakter sich »erheben« können über die Fesseln der überlieferten Vorurteile, z. B. der Standesvorurteile und der wechselnden Modeanschauungen der Politik und öffentlichen Meinung oder des »Zeitgeistes«, er »mufs nicht müssen«, d. h. mit dem Strome wie die toten Fische mitschwimmen müssen, sondern sich rückgratfest, wie die sittliche Idee es erheischt, auch gegenüber Autoritäten aufrecht erhalten und seinem Gewissen folgen können. Kurz, das was gerade einen sittlichen Charakter ausmacht, der nicht aus Dünkel und Eigensinn zusammengesetzt ist, sondern die in anbetracht der menschlichen Beschränktheit notwendige Lern- und Anpassungsfähigkeit mit der unbeugsamen sittlichen Festigkeit verbindet — gerade dazu sind die Elemente in den religiösen Grundgefühlen der Beugung vor einer höheren, überweltlichen Macht und der Erhebung über die Welt zu diesem höchsten Wesen hin gegeben. Eines wahren Christen Sinn steht immer aufrecht; in seinem ganzen irdischen Beruf und Dienst weifs er sich in eines höheren Herren Pflicht. Die elende Menschenfurcht, an der die Menschheit jetzt trotz ihrer freiheitlichen Aspirationen mehr denn je zu kranken scheint, hat keine bessere Korrektur als in der echten Gottesfurcht; die wahre innere Unabhängigkeit in Bezug auf allen diesseitigen Druck, auch sinnlichen Druck, erleben wir nur in der Abhängigkeit von Gott; die Liebe zu Gott macht uns wahrhaft frei, die Ergebung in und die Erhebung zu Gott ist eine innere Befreiung von allen peinlichen Einschränkungen und Nötigungen des Diesseits, wie es schon der Psalmist aufs tiefsinnigste ausgesprochen: »Wenn ich nur dich habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde; wenn mir auch Leib und Seele verschmachten, so bist du doch, Herr, allezeit mein Trost und mein Teil« (Ps. 73, 25f.).

Das Gefühl der Ergebung in und der Erhebung zu Gott schliefst ferner das Vertrauen in sich oder setzt es voraus. Was das Vertrauen zum Weltenlenker und Wächter der sittlichen Weltordnung für die Sittlichkeit im allgemeinen bedeutet, wird ja so oft betont (vergl. z. B. den Artikel Erziehungsziel von Rein), dafs es kaum eines besonderen Hinweises darauf bedarf; es kann wohl als zugestanden gelten, dafs die Verwirklichung des sittlichen Ideals nicht denkbar wäre ohne das Vertrauen auf die Realisierbarkeit und den schliefs-

lichen Sieg des Guten. Von diesem Vertrauen mufs der einzelne in seinem Lebenskampfe wider das Böse in ihm und um ihn zehren; ohne es würde er ermatten und sich in zahllosen Enttäuschungen und Niederlagen aufreiben. Aber auch für den Kampf mit dem Schicksal bedarf es durchaus des Vertrauens auf eine höhere Macht, die unsere Geschicke lenkt. Wie stumpf auch in allen Kulturfragen die Ergebung in ein sittlich indifferentes Fatum macht, zeigen aufs deutlichste die Völker des Islam (und auch des Buddhismus); man kann sagen, dafs lediglich der religiöse Fanatismus dieser Schicksalsreligion zeitweise Leben und Kraft eingehaucht hat; seitdem seine Flamme zu erlöschen begonnen, zeigt sich die ganze Religion marklos. Das echte Gottvertrauen aber, nämlich das Vertrauen eines P. Flemming: »Ich traue seiner Gnaden, die mich vor allem Schaden, vor allem Übel schützt« oder eines P. Gerhard: »Dein Tun ist lauter Segen, dein Gang ist lauter Licht« — eine Behauptung, die sich natürlich nicht beweisen läfst, sondern nur dem religiösen Gefühl als wirklich bewähren kann — hebt erst das Leben und die Wirksamkeit eines Menschen auf die rechte sonnige Höhe der »Midaskinder«, denen sich alles, was sie anrühren, in Gold, alles Übel in Segen wandelt.

So erzeugen die religiösen Gefühle, die Luther als »Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen« zusammenfafst, die gehobene Lebensstimmung, die dem ringenden Charakter erst Erfolg verspricht, die durch kein Unglück sich niederwerfen, durch kein Glück sich aufblähen läfst, die dem Menschen erst zur Betätigung und Genufs eines echten vollen Menschenlebens verhilft. (»Die auf den Herren harren, kriegen neue Kraft, dafs sie auffahren mit Flügeln wie Adler; dafs sie laufen und nicht müde werden, dafs sie wandeln und nicht matt werden« (Jes. 40, 31). Erst die religiösen Gefühle verleihen dem menschlichen Dasein das Licht und die Wärme, die zu seinem Gedeihen notwendig sind.

β) Ferner ist noch hervorzuheben, dafs und inwiefern die religiösen Gefühle der Lust und Unlust unmittelbar zu Motiven des sittlichen Handelns werden. Wie sollte, so lange der Mensch noch nicht durchaus sittlich frei und autonom ist, das Motiv der Gottesfurcht zur Erzeugung oder Stärkung des sittlichen Handelns entbehrt werden können? Dabei braucht die Gottesfurcht keineswegs als sinnliche Furcht vor dem strafenden Richter vorgestellt zu werden, viel mehr und tiefer wirkt sie als das Bewufstsein der inneren Gebundenheit an Gott, die unmittelbar zum Gehorsam gegen den heiligen Gotteswillen anhält. In dieser Gottesfurcht wies Jesus die Versuchungen des Bösen, die so fein und scheinbar ihn zu ganz berechtigten Bekundungen oder Erprobungen seiner höheren Würde reizen wollten, siegreich zurück; ihn leitete in all' seinem Tun das Gefühl, bei seinem Vater sein zu müssen von seinem ersten Worte an bis zum letzten Todesseufzer. Das war nicht ein irgendwie hemmender Druck, wie die sinnliche Furcht stets eine seelische Hemmung bedeutet, sondern im Gegenteil die beste Förderung des gesamten Innenlebens, wodurch die sittliche Tätigkeit so freudig gepflegt wird, wie das leibliche Leben durch die mit Appetit genossene Speise. »Das ist meine Speise, zu tun den Willen des, der mich gesandt hat und vollende sein Werk.« (Joh. 4, 32.)

Besonders wirksam zeigt sich neben und in der Gottesfurcht das Reuegefühl, wenn es sich aus dem Bewufstsein des Bruches mit einer respektierten und heiligen Macht ergibt, und Petri tiefe Trauer und Selbstverurteilung, den verehrten Meister gekränkt zu haben, wird zum Wendepunkt für sein ganzes inneres Leben. (Vergl. den Art. Reue.)

So ist also das Seligkeitgefühl, das den religiösen Sinn kennzeichnet, wie schon oben betont, keineswegs ein blofser Genufs oder ein als Lohn für das sittliche Handeln beanspruchtes oder vorweggenommenes Himmelsglück; es ist vielmehr selbst etwas durchaus Sittliches. Wer sich vertieft in das vollkommene Gesetz der Freiheit und darinnen beharret und ist nicht »ein vergefslicher Hörer sondern ein Täter, derselbe wird selig sein in seinem Tun.« (Jak. 1, 25.) Wie die Seligkeit in dem sittlichen Tun selbst erlebt wird, so wird sie natürlich wieder unmittelbar zum Motiv für weiteres sittliches Handeln; denn beglückte Stimmung kann Trübsinn nicht leiden, will um sich her ebenfalls Glück sehen; ja, sie wirft

durch ihren Sonnenschein ganz von selbst einen beglückenden Schimmer auch auf das kummervollste Antlitz, wirkt also sittlich.

Wie sehr die religiösen Gefühle insbesondere zur Erzeugung und Unterhaltung der besten Tugenden, wie der Nächstenliebe, beitragen, das braucht nicht näher dargelegt zu werden.

Genug, die religiösen Gefühle zeigen sich durchweg als ungemein wichtige, ja unentbehrliche Fermente einer echt humanen Gesinnung und eines sittlichen Charakters; natürlich aber nur dann, wenn sie in ihrer Reinheit auftreten und sich gegenüber den oben charakterisierten sinnlichen Gefahren einer sittlichen Veredelung zugänglich erweisen.

3. Anwendung der gefundenen Ergebnisse auf Erziehung und Unterricht. Die von uns aufgewiesene Tatsache, dafs das eigentliche Element der Religion das Gefühl ist, mufs der Behandlung der religiösen Gefühle im Kindesleben zu Grunde liegen. Sie fordert, abgesehen von allen anderen Erwägungen für sich selbst schon dazu auf, es mit der Pflege des Religiösen in der Jugend recht ernst und eindringlich zu nehmen, und sie gewährleistet auch wiederum diesen Bemühungen den besten Erfolg.

a) Gegenüber dem intellektualistischen Wahne Rousseaus, der das Kind mit Gott erst bekannt machen wollte, wenn es den Ewigen verstehen und die Unterschiede der religiösen Anschauungen beurteilen könnte, gilt das berühmte Wort Herbarts, dafs der Grundgedanke der Religion zu dem ältesten gehören mufs, wozu die Erinnerung hinaufreicht. Und Niemeyer bemerkt treffend: »Mögen die Begriffe von Gott noch so kindlich und unvollkommen sein, so tut dies, da gerade der reine kindliche Sinn ein Hauptzug in dem Bilde des religiösen Menschen ist, der im edelsten Verstande den Kindern ähnlich wird (Matth. 18, 3), weder der Reinheit noch der Stärke des Gefühls den geringsten Eintrag.« In der Tat, dem Kinde ist die Möglichkeit der Religiosität in weit höherem Mafse zuzuschreiben, als die Fähigkeit des Erkennens und des sittlichen Handelns, eben weil das Gefühlsleben das Erste und Mafsgebende in der Entwicklung — der Kindesseele ist; und erst in dem »religiösen Gefühl, dem geheimen Ahnen und Suchen des grofsen Unbekannten, in welchem sich Ehrfurcht, Demut, Bewufstsein der Abhängigkeit mit Liebe, Zutrauen, der Furcht, ihm zu mifsfallen und dem Wunsche, ihm wohlzugefallen, verbinden« — erstarkt, belebt und veredelt sich das moralische Gefühl.

Die Religiosität des Kindes ist nach Pestalozzis richtiger Beobachtung die Pietät (vergl. den Art.). Mit Recht werden in den Religionen die Eltern als Stellvertreter Gottes für die Kinder aufgefafst und verehrt. Die natürlichen mit Respekt verbundenen Sympathiegefühle, die das Kind fest und innig mit den Eltern verbinden, sind die Hüllen und Gefäfse für die erwachenden religiösen Gefühle. Die innere Beugung und Erhebung, die der Mensch erlebt in der Berührung mit Gott, geht dem Kinde als Ahnung auf in der Gemeinschaft mit verehrten und geliebten Eltern. Alles religiöse Leben entzündet sich nur von Person zu Person, und ein frommes Familienleben ist der eigentliche Herd der Religiosität. Darin liegt die hohe Würde und das Vorrecht der elterlichen Erziehung, insbesondere des mütterlichen Einflusses auf die Kinder, was durch die beste Schulerziehung nicht überflügelt werden kann: darin aber auch die schwere Pflicht und Verantwortung des Familienlebens für die religiöse Bildung des nachwachsenden Geschlechts. »Denn nie«, sagt Stoy, »wird in einem Kindesherzen aufrichtiger Glauben wohnen können, wenn dasselbe nicht durch gläubige Hingabe an die Führung seiner Jugend zu einem rechten Gefäfs zubereitet worden war.« (Encykl. S. 219.)

Was kann nun die Erziehung im besonderen tun, um die religiösen Gefühle in richtiger Weise zu wecken und zu pflegen? Nun, sie kann wohl viel dazu tun, aber nicht viel darin machen. Die Mache rächt sich nirgends mehr als auf diesem zartesten Gebiete, und sie wird um so gefährlicher, je mehr Erfolg sie zu haben und zu versprechen scheint. Wir zeigten schon oben, dafs die Mache ästhetischer Mystik und des Methodismus scheinbar viel erreicht, weil die leicht bewerkstelligte sinnliche Nervenerregung mit religiösem Gefühlsleben verwechselt wird.

Eine unverständige Erziehung hat es in England und Amerika wirklich für glänzende Erfolge angesehen, wenn mit Scharen von »bekehrten« oder zur Enthaltsamkeitfahne schwörenden Kindern paradiert werden konnte; ähnlich wie bei der religiösen Erregung der Kinderkreuzzüge im Mittelalter. Dieser schnöde Mißsbrauch der leichten Erregbarkeit der Kindesseele — dessen sich übrigens auch schon der Pietismus in der »hallischen Methode« schuldig machte, — ist natürlich nicht scharf genug zu verurteilen. Aber durch dies Urteil werden doch nicht die schlichten, frommen Übungen der Familienreligiosität in Andacht und Tischgebet betroffen. Namentlich darf es sich eine für das wahre Wohl ihres Kindes besorgte Mutter nicht nehmen lassen, durch das Morgen- und Abendgebet mit ihrem Kindlein seinem Tageslaufe die rechte Weihe zu geben. Dadurch wird in dem empfänglichen Gemüte ganz von selbst Andacht erweckt. Doch dürfen das nicht bloſse stehende Formen bleiben; vielmehr ist jede besondere Gelegenheit, freudige und traurige Erlebnisse, namentlich aber kindliche Verfehlungen, sorgfältig zu benutzen, um in dem Kinde das Gefühl der Dankbarkeit, der Beugung und des Vertrauens dem »lieben Gott« gegenüber zu wecken, sowie ihnen zu Gemüte zu führen, daſs es mit seinen Unarten nicht bloſs die Eltern sondern auch den Vater im Himmel betrübt. Die Pflege der ersten Gewissensregungen steht mit der Pflege der religiösen Gefühle in Wechselwirkung. Zur Ehrfurcht gegen Gott wird aber das Kind namentlich auch noch durch eine sorgsame und verständnisvolle Pflege des Natursinns angeleitet.

»Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit des Menschen ist das wesentliche Naturprinzip aller Religionen« (Herbarts Pädagog. Schriften, herausg. v. Bartholomäi, S. 71) oder einfacher ausgedrückt: das religiöse Interesse gehört nicht zu dem Gebiet der Interessen der Erkenntnis, sondern derer des Umgangs. Der Umgang mit frommen Eltern erzeugt Frömmigkeit. Die anderen Personen des Hauses in der Umgebung wirken ebenfalls auf die Pflege der religiösen Gefühle ein, leider öfter hemmend als fördernd. Es ist notwendig, den Umgangskreis zu erweitern, die Kinder in geistigen Umgang mit hervorragenden, mustergültigen Vertretern der Religiosität, mit den Klassikern der Religion zu bringen, zumal ja auch die Eltern und Erzieher selbst noch vieles an der Mustergültigkeit ihres Vorbildes fehlen lassen. Die Mutter wird bald das Kind, etwa an der Hand der Bilderbibel, mit den biblischen Personen bekannt machen und es an deren religiösen Empfindungen und Erfahrungen teilnehmen lassen. Das Kind hat eine ungemeine Fähigkeit, solche einfachen inneren Zustände und Vorgänge, wie sie uns in den biblischen Erzählungen vorgeführt werden, mit- und nachzuempfinden. Ja, es läſst sich gerne bewegen und rühren durch die geistige Anschauung der Erlebnisse und Leiden jenen frommen Personen. Da muſs aber der Erzieher sich sehr vorsehen und seine Unterweisungen nicht in Rührstunden ausarten lassen; denn die Affekte stumpfen ebenso wie die trockenen Demonstrationen und wortreichen Predigten ab; sie »machen die Gefühle platt«, wie Herbart sagt. Keineswegs aber sind diese ersten Hinweisungen auf das Übersinnliche und Göttliche gering zu schätzen, denn ein Kind, das durch solche Vermittlungen in eine innere Berührung mit Gott gebracht ist und ein Ahnen von und Sehnen nach dem Ewigen in sich verspürt, weiſs jedenfalls schon mehr und hat mehr von Religion, als wenn es den ganzen Katechismus auswendig weiſs und vielleicht noch dazu »erklären« kann!

b) Damit werden wir aber schon auf das Gebiet des Unterrichts selbst geführt. Auch der Religionsunterricht kann, abgesehen von seinen unmittelbaren sittlichen Einwirkungen, schlieſslich keine höhere Aufgabe haben als die Pflege des religiösen Gefühls, insofern darin eben das religiöse Leben selbst beschlossen liegt. Nur ist natürlich nach allem Dargelegten damit keineswegs ein unklares Gefühlswesen ohne nüchterne Gedankenzucht und ohne ernste sittliche Willenskraft gemeint. Vielmehr handelt es sich im Religionsunterricht darum, für die einzelne Kindesseele dem Endzweck der göttlichen Erziehung mit der Menschheit die Wege zu ebnen, den der Apostel in dem denkwürdigen Wort ausdrückt: »daſs sie den Herrn suchen sollten, ob sie doch ihn fühlen und finden

möchten; und zwar ist er nicht ferne von einem jeglichen unter uns« (Apostelgesch. 17, 22). Die Schüler zum »Fühlen« Gottes und seiner Nähe anzuleiten, ihnen die Erfahrung der heiligen und beseligenden Nähe des lebendigen Gottes oder, wie man auch dafür sagen kann, eine lebendige innere »Gottesanschauung« (Evang. Schulbl. 1896, S. 361 ff.) zu vermitteln — höher kann die Aufgabe des Religionsunterrichts schwerlich bestimmt werden und wiederum ist sie doch auch nicht niedriger anzusetzen, denn irgendwie ist ein Kennenlernen und Innewerden und Schauen Gottes doch der Zweck aller religiösen Belehrung. Und Gott können wir doch nur im Gefühle wirklich kennen lernen (vergl. oben: aus der Gottesliebe folgt erst die rechte Gotteserkenntnis!).

Dies geschieht nun besonders durch geistigen Umgang mit den Männern, die in besonderem Mafse von Gott ergriffen gewesen sind und vor ihm wandelten und fromm waren. Lernt der Schüler teilnehmen an ihrem Ergehen, ihre inneren Ergebnisse miterleben, lernt er mit Christus verkehren, den zu erkennen gleich Gott erkennen ist, dann wirkt eben der göttliche Einflufs, der Eindruck der oberen Welt auf sein Gefühls- und Willensleben. Auch hier gilt es: es mufs von Person zu Person gehen; der Lehrer tut den Dienst des Täufers und Vorläufers, der von sich weg auf den Höheren hinweist und alle anderen vorbildlichen Mittelspersonen, die durch geistige Anschauung kennen gelernt werden, sind in ein solches Licht zu rücken, dafs die Schüler durch sie wirklich dem Schauen Christi und Gottes in Christo näher kommen. Es ist also nicht genug, wenn man sie mit der biblischen Geschichte, mit dem Kirchenlied, mit dem Katechismus, mit der Bibel selbst bekannt gemacht hat; die Personen der heiligen Geschichte, die frommen Dichter, die in Psalmen und Kirchenliedern ihre Erfahrungen und Gefühle aussprechen, der Reformator, der das Evangelium neu erkämpfte, die heiligen Schriftsteller selbst, die Gott geschaut haben in Jesu, die sollen die Lehrer des von ihnen erfafsten Schülers werden, ihn zu Gott führen. Man mufs also die Bibel das für die Katechumenen werden lassen, was sie selbst aus sich macht, indem man sie unmittelbar selbst zum Herzen und Gewissen der Kinder sprechen läfst. Dazu kommt dann das Kennenlernen einer Reihe von Personen, die, wie die Liederdichter und Reformatoren, in diesem Gottesworte Ergebung und Erhebung gefunden, den Trost und den Halt, den Trieb und die Kraft ihres Lebens gewonnen haben. Werden sie also von der in diesen biblischen und anderen frommen Personen waltenden Lebensmacht ergriffen, so werden sie damit von Gott selbst ergriffen, sie stehen unter dem Einflufs des Geistes Gottes, sie fühlen Gott. Sind sie insbesondere mit dem Personenleben Jesu, der von seinem ersten Worte bis zum letzten Todesseufzer seinem Gott und Vater lebte, wirklich bekannt geworden, so kann der Eindruck dieses ganz und gar von Gott erfüllten Lebens sie nicht mehr loslassen; sie sind von Gott ergriffen und Gott wird sie festhalten. Das ist der religiöse Entwicklungsprozefs, wie er vom Unterricht unterstützt und fortgeführt werden kann (vergl. hierzu die Artikel Religionsunterricht und Katechetik).

Natürlich macht es der Religionsunterricht nicht alleine. Schon deshalb ist seine Kraft und Wirkung nicht ausreichend, weil er als geregelt fortschreitender Unterricht der Schulmäfsigkeit mit ihren äufseren Formen und gesetzlichen Anforderungen nicht entraten kann. Der Geist und Ton der anderen Unterrichtsfächer mufs hinzukommen und aus ihnen pflegen gelegentliche religiöse Eindrücke kraft ihrer Unabsichtlichkeit oder Nichtfachmäfsigkeit tiefer zu haften und haften zu bleiben als aus dem Religionsunterricht selbst. Dazu kommt aber besonders noch die planmäfsige sachliche Verknüpfung der Unterrichtsfächer untereinander, die hier um des Eindruckes willen von unschätzbarem Wert ist, dafs die im Religionsunterricht angeregten Empfindungen den Menschen auch sonst in seinem ganzen Alltagleben begleiten und erheben sollen, so dafs also das Gefühl einer blofsen Sonntagsmäfsigkeit der Religion fern gehalten wird.

c) Aufser dem Religionsunterricht der Schule veranstaltet die Kirche noch besondere religiöse Unterweisungen in Kindergottesdienst und Katechumenenunterricht mit der Konfirmation. Soll irgend ein Charakteristikum

angegeben werden, wodurch die spezifisch kirchlich gepflegte Religiosität sich von der der Schule unterscheide, so kann außer dem formalen der kirchlichen Gewöhnung wohl nur dies in Frage kommen, daß es sich um ein geflissentlicheres oder unmittelbareres Bearbeiten des Gefühlslebens handelt, während die Schule doch zunächst die Erweiterung und Klärung des religiösen Gedankenkreises ins Auge faßt. Die Zeit der Konfirmation pflegt den Höhepunkt in dem religiösen Gefühlsleben eines jungen Christen zu bezeichnen; die erste Kommunion kann bei nicht ganz stumpfen Gemütern wohl kaum ohne ein wirklich inneres Ergriffensein mit mehr oder weniger nachhaltiger Wirkung gefeiert werden. Da sind aber auch mit um so größerem Ernste die oben gekennzeichneten Gefahren der religiösen Gefühle zu beachten. Gerade die Jugend, die sich einerseits so leicht erregen und bewegen läßt, anderseits aber der nötigen Selbst- und Weltkenntnis und der richtigen Maßstäbe der Beurteilung noch entbehrt, ist ja am ersten geneigt, bloße Gefühlserregung mit Religion zu verwechseln und muß daher wie Recha vor dem »andächtigen Schwärmen« nachdrücklich gewarnt werden: »begreifst du ... wie gern der schlaffste Mensch andächtig schwärmt, um nur — ist er zuzeiten sich schon der Absicht deutlich nicht bewußt — um nur gut handeln nicht zu dürfen?« Zu solcher belehrenden Warnung bedarf es sehr feinen Taktes und auch nüchterner Selbstlosigkeit, da diese religiöse Jugendschwärmerei sehr häufig an der Person des Erziehers oder Konfirmators haftet. Die Religion soll ja von Person zu Person wirken, aber der Wegweiser muß beizeiten hinter dem Größeren und Göttlichen, zu dem er hingewiesen, zu verschwinden wissen, damit nicht mit der persönlich menschlichen Beziehung für den Jüngeren auch die religiöse Erhebung hinsinkt.

Dazu kommt, daß diese Übergangszeit der Jugend mit ihrer Gärung, ihrem Aufstreben und Sehnen, ihren »Brechungen«, wie der Schwede sagt, ihrer Geschlechtsreifung auch sonst die kritischste ist oder daß alle diese Momente in der religiösen Entwicklung mitsprechen. Es ist die Zeit besonderer geistiger Erhebung, die Zeit des Idealismus und der Begeisterung für alles Schöne und Hohe, die Zeit vielseitiger Empfänglichkeit und lebhafter Gefühlsentwicklung, aber eben damit auch die gefährlichste. Es ist eine fast unheimliche, für den Erzieher oder Führer sehr beachtenswerte Tatsache, daß Sinnlichkeit und Religiosität oft sehr innig miteinander verflochten sind;*) in den intimen Knaben- sowohl wie Mädchenfreundschaften wird häufig Religiosität und Sinnlichkeit — letzteres vielleicht zuerst ganz unbewußt — zugleich gepflegt. Es kann dies ja als Waffe benutzt werden, um das Gefühlsleben der Religion überhaupt zu verdächtigen; ein wohl unterrichteter junger Christ muß aber wissen, daß es in der Religion auf innere Läuterung und Heiligung abgesehen ist, daß die Schöpfergabe der Sinnlichkeit, um nicht verderblich zu werden, gar sehr der Veredelung, der Durchdringung mit dem Geist bedarf. Nur eine Zeitlang können diese beiden Gefühlsgebiete unklar durcheinander wogen: wer die Sinnlichkeit

*) Iwan Bloch behandelt in seinem großen Werk Das Sexualleben unserer Zeit S. 95 ff. ausführlich auch das Verhältnis der Sexualität zur Religiosität und führt aus der menschlichen Kulturgeschichte eine Reihe von Tatsachen an, durch die er sich schließlich berechtigt glaubt, von einer ursprünglichen »Identität der religiösen und sexuellen Empfindungen« zu reden. Diese erkläre »ihr häufiges Ineinanderübergehen, ihre beständige assoziative Verknüpfung und ihr leichtes Vikariieren. So kann das Sexuelle ein Teil des Religiösen werden, ja ganz an dessen Stelle treten« (S. 108). »Die Religion teilt mit dem geschlechtlichen Drang die Unendlichkeit der Sehnsucht, das Ewigkeitgefühl, die mystische Versenkung in die Tiefen des Lebens, den Durst nach Verschmelzung der Individualitäten in einer ewig-seligen Vereinigung, frei von den irdischen Fesseln« (S. 115). »Religiöse und geschlechtliche Inbrunst decken sich, gehen ineinander über, steigern sich gegenseitig« (S. 118). — Ähnlich wie Bloch erörtert Forel in seinem ebenso umfassend angelegten Buche Die sexuelle Frage die mannigfachen Beziehungen zwischen Religiosität und Geschlechtsleben (S. 367 ff.) und betont hier besonders die Verwandtschaft der religiösen Schwärmerei und Ekstase mit sexuellen Regungen. — In einem wesentlich anderen Sinne sagte schon der fromme G. H. Schubert: »Ein tiefer gehender Blick in das Gebiet der Seelenlehre läßt uns eine geheime Verbindung zwischen den Regungen des tierisch-fleischlichen Geschlechtstriebes und der Empfänglichkeit für die magischen Zustände der Menschennatur nicht nur vermuten, sondern mit großer Sicherheit erkennen.«

herrschen läfst, der wird auch sicher irreligiös, wie ja der Mangel an Idealismus in unserem Geschlecht überhaupt dem Herabsinken in die blofse Sinnlichkeit zuzuschreiben ist. Nur die reines Herzens sind, werden Gott schauen!

Literatur: Volkmann, Psychologie. — Nahlowsky, Gefühlsleben. — Schleiermacher, Der christliche Glaube; Psychologie. — Kaftan, Das Wesen der christlichen Religion. — Ulrici, Gott und der Mensch. — Rauwenhoff, Religionsphilosophie. 2. Aufl. Braunschweig 1894. — Iwan Bloch, Das Sexualleben unserer Zeit.

Düsseldorf. O. von Rohden.

Repetition

s. Wiederholen

Reproduktion

s. Gedächtnis

Reproduktion, krankhafte

Die Hauptstörungen der Reproduktion sind folgende:

1. krankhafte Beschleunigung der Reproduktionen. Sie ist das regelmäfsige Hauptsymptom der sog. Ideenflucht (s. d.) und findet sich daher namentlich bei der Manie des Kindesalters;

2. krankhafte Verlangsamung der Reproduktionen. Sie ist das Hauptsymptom der Denkhemmung (s. d.) und findet sich namentlich bei der Melancholie des Kindesalters. In den schwersten Fällen ist sie so erheblich, dafs selbst ganz gewöhnliche Reproduktionen (z. B. aus dem Einmaleins) völlig ausbleiben. Der Beobachter mufs sich in diesen Fällen vor dem Fehlschlufs hüten, dafs die latente Vorstellung selbst, deren Reproduktion ausbleibt, überhaupt nicht gebildet worden sei (wie bei dem angeborenen Schwachsinn) oder durch Krankheit verloren gegangen sei (wie bei dem erworbenen Schwachsinn);

3. krankhafte Fälschung der Reproduktionen. Sie gibt sich in den sog. Erinnerungstäuschungen kund (s. d.) und findet sich namentlich bei der kindlichen Hysterie und Paranoia sowie bei allen Formen des Schwachsinns.

Aufserdem sind die Artikel Gedächtnisstörungen und Amnesie zu vergleichen.

Literatur: Ziehen, Psychiatrie. Leipzig 1902, S. 87 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

Respekt

s. Achtung

Respiration

s. Atmen

Rettungsanstalten

1. Begriff. 2. Geschichte der deutschen Rettungsanstalten. 3. Das Personal und die Einrichtungen der Rettungsanstalten. a) Die Zöglinge. b) Die Erzieher. c) Die äufseren Einrichtungen. 4. Erziehliche Grundsätze. a) Anstaltserziehung und Familie. b) Das Ineinander von Familie, Schule und Arbeit. c) Hausordnung und Zucht; Erholung, Spiel und Feste. 5. Fürsorge für Entlassene, Erziehungsergebnisse und Bedeutung der Rettungsanstalten für das öffentliche Erziehungswesen.

1. Begriff. In einem pädagogischen Handbuche kann der Begriff der Rettungsanstalten nur im Sinne von Erziehungsanstalten für die sittlich gefährdete Jugend gemeint sein. So wie an den Meeresküsten grofsartige Anstalten für die Rettung Schiffbrüchiger eingerichtet sind, so gibt es allenthalben in deutschen Landen, wie auch im evangelischen Auslande, Anstalten für die Rettung moralisch Schiffbrüchiger, sei es in Trinkerasylen oder Arbeiterkolonien oder Magdalenenhäusern u. a., und so gibt es vor allem weitverzweigte, grofse und kleine Rettungsanstalten für die in Gefahr des sittlichen Schiffbruchs stehende Jugend. Nur die letzteren kommen hier in Betracht.

Aber auch dieses Gebiet bedarf noch einer Einschränkung. Denn in Gefahr des sittlichen Schiffbruchs stehen alle Kinder, die eine geordnete Familienerziehung entbehren müssen, also alle Waisen, verlassenen und namentlich alle unehelichen Kinder, sodann die gesamte Nachkommenschaft verbrecherischer und unsittlicher Familien oder alle »verwahrlosten« Kinder, bezw. Kinder »verwahrloster Eltern«. Alle

diese Gruppen müfsten also eigentlich von vornherein in erziehende Pflege genommen werden. Aber für die Waisen gibt es meist schon besondere Anstalten und für die noch nicht Schulpflichtigen der übrigen Gruppen mufs anderswie gesorgt werden.*) Anderseits gibt es wieder eine ganze Reihe von Kindern, die man durchaus nicht »verwahrlost« nennen kann, die vielmehr eine geordnete Familienerziehung genossen haben, zuweilen Kinder trefflicher Eltern, und doch mifsraten sind und die, falls sie in ihren bisherigen Verhältnissen blieben, voraussichtlich sittlich untergehen würden.

Somit bestimmt sich der Begriff der Rettungshäuser näher dahin, dafs damit Erziehungsanstalten für solche schulpflichtigen und nicht mehr schulpflichtigen Kinder gemeint sind, bei denen die ordentliche Erziehung versagt oder aus irgend einem Grunde der Anstaltserziehung bedürfen.**) Dafs die grofsen sittlichen Schäden unseres Volkslebens unheilbar sind, wenn sie nicht an der Wurzel, nämlich im Gebiete der Jugenderziehuug angefafst werden; und ferner, dafs man nicht damit warten darf, bis eine mifsratene Jugend mit dem Strafgesetz in Konflikt kommt: das leuchtet jedem Einsichtigen von selbst ein. Und eben zu dieser Hilfe bieten sich die Rettungsanstalten an. »Sie greifen«, wie Wichern sagt, »eines der sozialen Übel der Gegenwart, das am Volksleben tötend nagt, in seiner innersten Wurzel mit heilenden Kräften und nicht ohne Erfolg an« und »nehmen deswegen auch nicht blofs ein pädagogisches, sondern zugleich ein kirchliches und staatliches Interesse für sich in Anspruch.«

So gewifs sie aber in einem wesentlichen Interesse der Öffentlichkeit arbeiten, so sind sie doch nicht von der offiziellen Gesellschaft und Behörde eingerichtet; vielmehr deutet der Name Rettungsanstalten darauf hin, dafs sie wohlwollenden »Menschenfreunden« (so nannten sich die Vereine, die Falk und Graf v. der Recke in ihrem diesbezüglichen Unternehmen unterstützten: »Gesellschaft von Freunden in der Not« oder »Vereine der Menschenfreunde«) oder genauer der christlichen Barmherzigkeit ihr Dasein verdanken, ebenso wie das Rettungswesen zu See Sache freier humanitärer Vereinigungen ist. Ursprünglich unterscheiden sie sich so »durchgehend und prinzipiell« von den staatlichen oder landschaftlichen Korrektionshäusern, den sog. Rettungs- und Strafanstalten für jugendliche Verbrecher.*) Nicht etwa deswegen, weil die Rettungsanstalten die besseren Zöglinge beherbergten; die gerichtlich Bestraften sind deswegen keineswegs schon die verdorbensten, schon darum nicht, weil die schlimmsten sittlichen Verderbnisse als solche vom Strafgesetz gar nicht gefafst werden können. Sondern darin liegt der Unterschied, dafs die Rettungsanstalten ihre Erziehung nicht auf die Freiheitentziehung gründen, nicht gesetzlich wirken, und die Aufnahme in ihre Räume nicht als Strafe gewertet wissen wollen, vielmehr ihr Erziehungswerk mit Vergeben alles Geschehenen beginnen und die ganze Erziehungsarbeit unter die Idee der Gnade und Freiheit stellen; während in der Strafanstalt die Abwesenheit der Freiheit und die gesetzliche Zucht »alle Lebensbewegung bedingt«. In diesem Sinne stellt Wichern den Grundsatz auf: »Das Rettungshaus ist, was es ist und kann nur sein, was es sein will und sein soll, wenn es ohne alle direkte Beziehung zum strafenden Gesetz bleibt.« Ihre Insassen sollen »Zöglinge nicht Züchtlinge« sein.

2. Geschichte der deutschen Rettungsanstalten. a) Die Reformation führte in Bezug auf das Armenwesen und die Bettelei eine der Werkgerechtigkeit der römischen Kirche durchaus entgegengesetzte Anschauung mit sich. Die Armut wurde

*) Vergl. hierzu den Artikel Pflege und Pflegeeltern, wo namentlich die Fürsorge für die unehelichen Kinder besprochen wird.

**) Es ist untunlich, den Begriff noch schärfer zu präzisieren, weil die bestehenden Rettungsanstalten in der Aufnahme von Zöglingen nicht überall dieselben Grundsätze befolgen und darin zum Teil sehr weitherzig sind. Namentlich lassen sie sich nicht streng gegen Waisenhäuser abgrenzen. Die grofse Rettungsanstalt Düsselthal nimmt z. B. viele Waisenkinder, sogar noch vor dem 6. Lebensjahre, auf; mit einem gröfseren Kinde, das aus Erziehungsgründen einer Anstalt übergeben werden mufs, werden häufig auch die jüngeren Geschwister gleich mitgegeben.

*) Vergl. hierzu den Art. Verbrecher, Jugendliche.

nicht mehr als etwas Heiliges, Ehrwürdiges, resp. die Bettelei nicht mehr als die für die Gläubigen unentbehrliche Gelegenheit, »gute Werke« zu tun und Barmherzigkeit zu üben, gepflegt, sondern beides sollte von nun an mit allen Mitteln bekämpft werden. Und namentlich die in der Armut und Bettelei verwahrloste und verwilderte Jugend durfte nicht mehr sich selbst überlassen werden. Es entstanden zuerst in den niederländischen Städten auf Veranlassung der Polizei Werk- und Armenhäuser, und das Schriftwort »Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen« wurde zur Norm genommen und damit auch der Verlotterung der Jugend gewehrt. Es gab auch schon 1693 in diesen Arbeithäusern Abteilungen für ungeratene, den Eltern und Prinzipalen ungehorsame Kinder. Auch konnten die Eltern ihre unbändigen Kinder in diese Institute schicken, »damit ihnen der Kitzel vergehe«; während man im Mittelalter zuweilen nichts besseres wufste, als die ungeratenen Söhne durch die Obrigkeit ins Gefängnis sperren zu lassen.

Die Reformation mufste also auch das Erziehungswesen reformieren. Die Roheit der Jugend, welche Luther mit Entsetzen erkannte, trieb ihn zur Abfassung des kleinen Katechismus und zu einer Forderung, Schulen einzurichten. 150 Jahre später beobachtete Spener wiederum mit tiefer Erschütterung die Gott- und Sittenlosigkeit bei Alt und Jung und strebte sie durch Kinderlehre zu überwinden. Und die Armenschule, sowie das Waisenhaus, das August Herm. Francke errichtete, sind nicht blofs Bollwerke gegen Hunger und Blöfse, sondern vielfach gegen Gottlosigkeit und Verdorbenheit gewesen. Wie brannte eines Pestalozzi Herz für die unglücklichen Opfer sozialer und sittlicher Mifsstände! Welches Heldentum bewährte er unter der Schar von 80 vier- bis zehnjährigen Kindern in Stanz 1798, die sich im äufsersten Zustande der Verwahrlosung befanden, voll Ungeziefer, mit Krätze und Grind behaftet, die meisten an Bettel und Landstreicherei gewöhnt, unter denen er, wie er selbst sagt, »Oberaufseher, Zahlmeister, Hausknecht und Dienstmagd« war.

Ähnlich war es, als der Legationsrat Johannes Falk die »Gesellschaft für Freunde in der Not« 1814 gründete und seine Erziehungsarbeit im Luthershof zu Weimar begann. Nachdem ihm selbst 4 blühende Kinder durch den Tod entrissen waren, nahm er sich in herzlichstem Erbarmen der in den schlimmen Kriegsjahren elternlos gewordenen und verwahrlosten Kinder an, die im Lande verlassen und verwildert umherirrten und sammelte ihrer bald 300, die er bei Handwerkern und Bauern unterbrachte; auch richtete er Spinn- und Arbeitschulen für sie ein. 1823 baute er dann mit seinen Zöglingen den Luthershof. Der »gütige Rat« — der vom Goetheschen Humanismus zum biblischen Christentum bekehrt worden war und den seine früheren »olympischen« Freunde in seiner Liebestätigkeit so wenig mehr verstanden, dafs es von ihm hiefs: wie ist doch der Falk heruntergekommen! — erkennt aber noch deutlicher als seine nächsten Vorgänger, dafs die in den Kindern mächtig gewordene Sünde nur durch die Liebe Christi gründlich überwunden werden könne. So redet schon die Überschrift des Luthershofes von »geretteten Knaben«.*) Das Martinstift in Erfurt, 1821 durch Reinthaler begründet, wurde ein glückliches Nachbild der weimarischen Schöpfung. Falks Grundsatz »Bete und arbeite«, die Bereicherung des täglichen Lebens durch Gesang und frohe Feste, die Erziehung zu vaterländischer Begeisterung, zur Vielseitigkeit und Geschicklichkeit in der Arbeit — alles wirkte zusammen, um den Zöglingen das Erziehungshaus zur Heimat zu machen. Im Vertrauen auf die dadurch geweckte Liebe wollte Falk durchaus den Zwang der Hofmauern entbehren. (S. d. Art.)

Ebenso wie bei Pestalozzi und Falk durch dieselben schweren Volksnöte, insbesondere die Verwahrlosung der Jugend infolge der Kriegsjahre, veranlafst und von glühender Vaterlandsliebe und christlichem Erbarmen zugleich getragen, steht das grofsartige Rettungswerk des Grafen Adalbert von der Recke am Niederrhein da.**)

*) In der »gerichtlich bestätigten Bestimmung des Hauses« nennt Falk die Anstalt »Erziehungs-Institut für arme verlassene Kinder«.

**) Der Jahresbericht 1819 der »Gesellschaft der Freunde« enthält einen Dankbrief von der Reckes an Falk für die von ihm empfangene Anregung.

Schon der Vater des Grafen hatte 1789 auf seinem Landsitz zu Overdyk bei Bochum (nicht am Rhein, wie die Darstellungen sonst irrtümlich weiterzugeben pflegen) im Interesse der Volkserziehung ein Schullehrerseminar und aufserdem die Gesellschaft der Lehrer- und Kinderfreunde gegründet — ein Werk, das freilich durch die französischen Kriege bald vernichtet wurde. Graf Adalbert begann dann 1816 sich der Bettelkinder anzunehmen, die er teils im väterlichen Schlosse, teils in christlich gesinnten Familien unterbrachte. Dann wurde 1819 die erste eigentliche Rettungsanstalt in Deutschland in dem alten Seminargebäude zu Overdyk mit 4 Kindern eröffnet, und 1822 schon hatte er die Glaubenskühnheit, die grofse und schön gelegene Abtei Düsselthal bei Düsseldorf, ein altes Trappistenkloster, für 150 000 M zu diesem Zwecke zu kaufen und mit 44 älteren Knaben zu beziehen.

Im Südwesten von Deutschland war gleichzeitig das neuerwachte Glaubensleben, welches bald stark genug war, das Werk der Heidenmission und der Bibelverbreitung aufzunehmen, eifrig daran, Gottes Reich durch Rettung armer und verwaister Kinder zu fördern. So begann Christian Heinrich Zeller am 22. April 1820 die Erziehungsarbeit auf dem dem Grofsherzog von Baden gehörigen Komthureischlofs Beuggen gegenüber Basel, in welcher der 82 jährige Pestalozzi, der Prophet und Seher des Rettungshauswesens, sein eigenes vergeblich erstrebtes Ideal verwirklicht fand. »Das ist's«, rief er, »das ist's, was ich gewollt habe.« Beuggen ist weiter für die Erziehung wichtig geworden durch die Ausbildung von Lehrern, und zwar, der Bestimmung nach, von »armen Armenschullehrern«, deren es 25 Jahre nach dem Bestehen der Anstalt 153 gab, wodurch ebenfalls Pestalozzis, Fellenbergs und Falks Idee*) neu verwirklicht wurde. Eine mächtige Anregung ging von diesem Manne und seiner Arbeit aus, und so wurden in Württemberg im nächsten Jahrzehnt etwa 10 Rettungsanstalten eröffnet; Lichtenstein und Tempelhof sind direkt nach Beuggen eingerichtet und mit Lehrerbildungsanstalten verbunden. Namentlich haben sich Völter in Lichtenstein, Dr. Barth in Calw und Pastor Hoffmann in der neugestifteten Gemeinde Kornthal grofse Verdienste um die christliche Erziehung der gefährdeten Jugend erworben. Ganz besonders aber ist hervorzuheben der edle Gustav Werner mit seinen 1838 begründeten grofsartigen Arbeits- und Rettungsanstalten in Reutlingen. Allerdings haben sich die umfassenden industriellen Unternehmungen, in denen er 1862 noch 468 Zöglinge erziehlich beschäftigen konnte, geschäftlich leider nicht durchaus bewährt, so dafs die Anzahl der Kinder nunmehr auf weniger als 200 reduziert ist.

In der Schweiz arbeiten die Wehrlischulen — nach Pestalozzis Schüler und Fellenbergs Freunde Wehrli so genannt — ähnlich wie die Rettungsanstalten. Für Bayern knüpft sich die Geschichte der Rettungshäuser an den Namen Karl v. Raumer, der einen Beuggener Bruder als Hausvater 1824 an die neue Anstalt in Nürnberg berief. Dagegen verdankt das erste Elsasser Rettungshaus zu Neuhof bei Strafsburg seine Entstehung einem schlichten Tischlermeister, Ph. J. Wurtz 1825.

b) So war denn die christliche Liebestätigkeit auf dem Gebiete des Rettungshauswesens im Südwesten Deutschlands und am Niederrhein schon aufs eifrigste und mit grofsem Erfolge tätig gewesen, während in dem ganzen weiten Norden durchaus kein Verständnis dafür vorhanden zu sein schien. Da war es auch hier wieder eine einzelne für die Arbeit der rettenden Liebe begeisterte und mit grofsen erzieherischen Fähigkeiten und Kräften ausgestattete Persönlichkeit, die für den ganzen Norden und weit über Deutschland hinaus ein neues Feuer anzündete. Das war J. H. Wichern, der als 25 jähriger Kanditat 1883 mit drei Kindern in das »Ruges Haus« oder »Rauhe Haus«,*) ein kleines Bauern-

*) Vergl. vor allem Falks »2 Ideen« in seinem berühmten Aufruf an die Landstände usw. 1818, S. 25 ff. betr. die organ. Verbindung einer Rettungsanstalt für schwer zu erziehende Kinder mit einer Bildungsanstalt für gute »Landschullehrer«.

*) Da sowohl das »Rauhe Haus« wie »Wichern« selbst in besonderen Artikeln dargestellt werden, so kann ich mich hier ganz kurz fassen und auf diese Rubriken verweisen. Doch möchte ich nur eins der neuesten und autoritativsten Urteile über die bleibende Be-

haus, zu Horn bei Hamburg einzog. Dies berühmte, strohgedeckte »alte Haus« unter der jetzt leider verfallenen Riesenkastanie, wo die erste kleine Hausgenossenschaft, die erste »Familie« sich bildete, wurde zur Wiege der bedeutendsten Rettungsanstalt in Deutschland, die namentlich durch die alsbald mit eingerichtete Brüderanstalt den gröfsten Einflufs für die wichtigsten Zweige der christlichen Liebesarbeit in und aufser Deutschland auszuüben bestimmt war. Das unscheinbare Rettungshäuschen wuchs zu einem ansehnlichen Rettungsdorf mit seinen Hauptabteilungen der »Kinderanstalt«, des Pensionats für Spröfslinge gebildeter Stände und des Lehrlingshauses mit Druckerei, Buchhandlung und zahlreichen Werkstätten. Es wurde zur Mutter ähnlich eingerichteter ausgedehnter Anstalten zu Züllchow bei Stettin, Johannesstift bei Berlin, vieler kleiner Rettungshäuser, die ihren Hausvater meist vom Rauhen Haus zugewiesen bekamen.

Das grofse allgemeine Interesse für die Rettungshaussache wurde aber erst im Jahre 1848 wachgerufen, also wiederum wie nach den Freiheitskriegen infolge grofser, das ganze Volk berührender Kalamitäten. Als Wichern im September 1848 auf dem Kirchentage zu Wittenberg seine Stimme erhob, um die Kirche zu der Liebe, die aus dem Glauben geboren ist, hinzuweisen, da war der Erfolg des Rettungshauses entschieden. Es erschien den begeisterten Zuhörern, es erschien bald weiten evangelischen Kreisen unzweifelhaft, dafs die Gründung von Rettungshäusern das rechte und wesentliche Gegenmittel sei gegen alle schweren Nöte der Gottlosigkeit, Verwahrlosung und verbrecherischen Neigung. Man brauchte ja nur — dieser Gedanke war so grofs und einleuchtend — die verderbten Kinder in Rettungshäuser zu sammeln, sie dort sorgfältig zu guten Christen umzubilden, dann mufste ja ein neues Geschlecht voll Treue und Gerechtigkeit in Gottesfurcht und frommer Sitte aufwachsen; dann war ja der Sieg für Gottes Reich gewonnen. Die Nachkommen nennen wohl jene Begeisterung kurzsichtig, aber sie war von Herzen kommend und vom heiligen Geiste durchwirkt. Und hätte man damals schon die ganze Tiefe des Verderbens erkannt, wer weifs, ob nicht schon damals so wie es in späteren Zeiten geschehen ist, die meisten den Mut und die Hände hätten sinken lassen. So aber, durch den Blick auf das grofse Ziel angefeuert, taten sich zusammen Geistliche und Laien, Vornehme und Geringe, Professoren und Ungelehrte, kurz alle, welche noch das Reich Gottes kannten und liebten, manchmal auch solche, welche nur ganz äufserlich um des politischen Rettungsgedankens willen die grofse Rettungssache für Bürgerpflicht ansahen. So ist von 1848 bis 1860 eine Blütezeit des Rettungshauses gekommen; es entstehen in Stadt und Land kleine Anstalten; 12 bis 15 Knaben oder Mädchen nimmt man auf; mit wenig Kostgeld ist man zufrieden, noch öfter geschieht die Aufnahme unentgeltlich. Kinder von Vagabunden werden aufgegriffen, auch solchen Kindern, die durch Schuld und Verworfenheit der Eltern am Orte zu verkommen drohten, wird die Rettungshand gereicht. In aller Stille werden Grofstaten der Liebe und Aufopferung verrichtet. Wo man für solche Tätigkeit Rat bedurfte, da erschien reisefreudig und wirkungsmächtig Wichern selbst. Seiner feurigen

---

deutung des Wichernschen Werkes zu seiner Charakteristik hier mitteilen. Geh. Rat Krohne, der »Vater des preufsischen Fürsorge-Erziehungsgesetzes« schreibt hierüber in seinem Buch der Erziehungsanstalten in Preufsen: Durch die Gründung des Rauhen Hauses in Horn bei Hamburg im Jahre 1833 hat er nicht nur eine Erziehungsanstalt mehr geschaffen, sondern einen Mittelpunkt für die Arbeit an der verlassenen, gefährdeten und verwahrlosten Jugend, von welchem aus ihr fast unerschöpfliche Lebenskräfte zugeführt sind. Hier ist die Werkstätte, in welcher der geniale, mit weitschauendem Blicke das sittliche und soziale Elend seines Volkes umfassende Mann die Pläne zur Rettung der gefährdeten Jugend entworfen, die Mitarbeiter an dem Werke sich erzogen und selbst immer neue Kraft gewonnen hat, seine Lebensaufgabe zu lösen. Wichern, Rauhes Haus und Jugendfürsorge sind für alle Zeiten untrennbar miteinander verknüpft, Lebensströme sind von hier ausgegangen, die die Teilnahme an der Arbeit für die gefährdete Jugend in allen Kreisen des Volkes, unter Regierenden und Regierten, unter Hoch und Niedrig ohne Unterschied der Konfession und Religion gefördert haben, wie er, der treue evangelische Christ, keinen Anstand genommen hat, mit Katholiken und Juden, mit kirchenfreundlichen und kirchenfeindlichen Elementen auf diesem Arbeitsfelde zusammen zu arbeiten.

Rede verdankt mancher Rettungsverein seinen Ursprung; die von ihm ausgebildeten Brüder wurden an so vielen Stellen Rettungshausväter. Fast schien es, als wäre die Gründung von Rettungshäusern die einzige Aufgabe der innern Mission, als liege hier die einzige Hoffnung auf Rettung unseres Volkes.

Die Anregung ergriff auch die katholische Kirche. Wie sie früher schon manche Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder eingerichtet hatte, so folgte sie neuerdings, namentlich infolge des Zwangs- und Fürsorgeerziehungsgesetzes, der lebhaften Volksbewegung zu Gunsten einer bewahrenden, verbrechenvorbeugenden Pädagogik.

c) Als das Jahrzehnt der grofsen Kriege heranbrach, brachten die heftigen politischen Kämpfe Preufsens einen schweren Rückschlag über viele christliche Bestrebungen. Der Eifer für die Rettung der verwahrlosten Kinder wurde matter, manches Haus verfiel oder wurde ganz aufgelöst. (Im Jahre 1867 waren im ganzen preufsischen Staate trotz mancher Verluste noch 179 evangelische Rettungsanstalten einschliefslich der Simultananstalten, 1881 waren es nur noch 164.) Und als sollte der frühere Eifer und das christliche Erbarmen mit der Sündennot des Volkes noch nachträglich eine kräftige Rechtfertigung erfahren: so mufste man es jetzt mit Schrecken bemerken, wie die Zügellosigkeit, und zwar vornehmlich unter der Jugend, schrecklich um sich griff. Kaum war das Strafgesetzbuch für den norddeutschen Bund, welches ein Jahr später Strafgesetzbuch für das deutsche Reich wurde, erlassen, da begannen verbrecherische Eltern ihre für straflos erklärten Kinder zu allerlei Vergehen und Verbrechen anzuhalten. Bandendiebstahl, Ausgeben von falschen Münzen durch Kinder usw. war nichts Ungewöhnliches. »Der jugendliche Verbrecher nimmt überhand, eine Plage für die Polizei, eine Schwierigkeit für den Richter, ein Problem für den Staatsmann, ein Kummer für den Philanthropen.« Man bezeichnet gewöhnlich die Attentate des Jahres 1878 als den Blitzstrahl, der auch dem blöderen Auge die schwere Gefahr offenbarte.

Aber schon vorher, am 13. März 1878, erlangte die preufsische Regierung von dem damals noch ziemlich liberalen Abgeordnetenhause das Gesetz über die Zwangserziehung.*) Hiernach können Kinder, welche im Alter von 6—12 Jahren eine strafbare Handlung begangen haben, durch Beschlufs des Vormundschaftsgerichts zur Zwangserziehung in eine geeignete Familie oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht werden, wenn die Unterbringung mit Rücksicht auf die Beschaffenheit der strafbaren Handlung, die Persönlichkeit der Eltern oder sonstigen Erzieher des Kindes und auf dessen übrige Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung erforderlich ist.**) Das Gesetz hatte eine lebhafte Opposition in beiden Häusern des Landtags zu überwinden und fand auch in der Praxis anfangs wenig Anklang. Hier ist also ganz zweifellos die Einsicht der Regierung auf Grund der Erfahrungen der Erziehungsvereine und Rettungsanstalten dem Volksbewufstsein vorangeeilt und vielleicht zum ersten Male das Prinzip der staatlichen Erziehung auf den Schild erhoben. Die Motive besagen nämlich: Unter den Schäden, an denen unsere sozialen Zustände kranken, stehe die Verwilderung der heranwachsenden Jugend in erster Reihe; die Schule

*) Die betreffenden §§ 55 u. 56 des Reichsstrafgesetzbuches, die den Landes-Zwangserziehungsgesetzen zugrunde lagen, lauten:

§ 55. Wer bei Begehung einer Handlung das zwölfte Lebensjahr nicht vollendet hat, kann wegen derselben nicht strafrechtlich verfolgt werden.

Gegen denselben können jedoch nach Mafsgabe der landesgesetzlichen Vorschriften die zur Besserung und Beaufsichtigung geeigneten Mafsregeln getroffen werden. Insbesondere kann die Unterbringung in eine Erziehungs- und Rettungsanstalt erfolgen, nachdem durch Beschlufs der Vormundschaftsbehörde die Begehung der Handlung festgestellt und die Unterbringung für zulässig erklärt ist.

§ 56. Ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das zwölfte, aber nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, ist freizusprechen, wenn er bei Begehung derselben die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht besafs.

In dem Urteil ist zu bestimmen, ob der Angeschuldigte einer Familie überwiesen oder in eine Erziehungs- und Rettungsanstalt gebracht werden soll. In der Anstalt ist er solange zu behalten, als die der Anstalt vorgesetzte Verwaltungsbehörde dies für erforderlich erachtet, jedoch nicht über das vollendete zwanzigste Lebensjahr.

**) Vergl. Aschrott, a. a. O.

könne hier allein die Aufgabe nicht lösen, da Erziehung etwas anderes als Unterricht sei (!); der Staat müsse hier erforderlichenfalls rechtzeitig an die Stelle der Eltern treten, um zu verhüten, dafs die Kinder, herangewachsen, dem Strafgefängnisse verfallen. Doch wird dieser Fortschritt des § 56 teilweise durch § 57 R. St. G. B. wieder in Frage gestellt. Dieser ordnet für die »mit Einsicht« straffälligen Jugendlichen vom Standpunkt der Strafmaxime aus ganz richtig eine mildere Bestrafung an als für Erwachsene. Dadurch ergibt sich aber die Sonderbarkeit, dafs die gewitzigtsten jugendlichen Verbrecher mit ihren kurzen Freiheitsstrafen weit besser wegkommen als die geistig schwächeren und unreifen mit ihrer jahrelangen Zwangserziehung.

Das Strafrecht war hier trotz seiner richtigen durch die Erziehungsmaxime gegebenen Ansätze auf einen toten Punkt geraten. Nur der Strafaufschub, die bedingte Begnadigung, wurde zu gunsten der Jugendlichen 1895 noch gewährt, gewifs eine Mafsregel von eminent erziehlicher Bedeutung. Eine durchgreifende Strafrechtsreform lag und liegt aber noch im weiten Felde: man mufste sich auf anderem Wege zu helfen suchen. Kleinere Bundesstaaten wie Baden, Hessen und Hamburg wiesen den richtigen Weg. Insbesondere ist es Badens Verdienst, durch sein Zwangserziehungsgesetz von 1886 mit dem juristischen Formalismus zuerst gebrochen und die strafrechtliche Aussonderung des Verbrechers aus seinem Milieu überwunden zu haben. Nach diesem Gesetz genügt nämlich schon die Gefährdung des sittlichen Wohls der Jugendlichen bis zum 16. Lebensjahre, um sie der Zwangserziehung zu überweisen. Noch schärfer ist dies in dem Hamburger Gesetz von 1887 ausgedrückt, welches Zwangserziehung zuläfst »gegen Kinder unter 16 Jahren, bei welchen die gewöhnlichen Erziehungsmittel des Hauses und der Schule sich als unzureichend erwiesen haben, um sie vor sittlichem Verfall zu bewahren«. Das waren die positiven Vorläufer des Bürgerlichen Gesetzbuches, denn durch dieses sollten wir zunächst weiter kommen, nicht durch das Strafrecht. Es ging allerdings durch die schwersten Kämpfe hindurch und eine Zeitlang waren die eben genannten Fortschritte der Landesregierungen gerade durch den Entwurf des B. G. B. aufs äufserste bedroht.

Jetzt mufsten sich alle interessierten Kreise sammeln und ihre Kräfte aufs äufserste anspannen, um das Recht der Erziehungsmaxime und Verbrechensprophylaxe endlich durchzusetzen. Die opferwillige Arbeit der edelsten Humanität eines Pestalozzi und Johannes Falk, das so gründlich durchgebildete Rettungswerk Wicherns und der Innern Mission durfte nicht vergeblich gewesen sein. Ebenso griff die Wissenschaft ein und die moderne positive und soziologische Strafrechtsschule, die Gefängnis-Gesellschaften, die unmittelbarsten Fachleute in dem Verein der Deutschen Strafanstalts-Beamten, die Vertreter der neuen Wissenschaft der Gefängniskunde — alle erklärten in den verschiedensten Tonarten, aber einmütigst: In Bezug auf die jugendlichen Verbrecher gibt es keine dringendere Aufgabe, als sie solange wie irgend möglich vor dem Gefängnisse mit seinen Gefahren zu bewahren. Diese Stimmen machten sich namentlich in bedeutsamen Kongressen geltend.

Besonders wichtig wurde die Arbeit der deutschen Landesgruppe der Internationalen Kriminalistischen Vereinigung, deren Kommission 1891 einen ausführlichen Gesetzentwurf betreffend die Einführung der staatlich überwachten Erziehung der Öffentlichkeit vorlegte. Seine drei wichtigsten Sätze lauteten: »1. Es empfiehlt sich, den Beginn der Strafmündigkeit auf das 16. Lebensjahr hinaufzurücken. — 2. Gegen Personen, welche bei Begehung der strafbaren Handlung das 16., aber nicht das 20. Lebensjahr vollendet haben, kann der Richter entweder auf Strafe oder auf staatlich überwachte Erziehung erkennen. — 3. Die staatlich überwachte Erziehung hat auch ohne das Vorliegen einer strafbaren Handlung bei Kindern einzutreten, welche das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und in der Erziehung so vernachlässigt sind, dafs sittliche Verwahrlosung eingetreten oder zu befürchten ist.« Die Art und Ausführung der staatlich überwachten Erziehung will dies bedeutsame Gutachten in die Hände eines besonderen Erziehungsamts legen, dessen Umfang freilich, einem Regierungsbezirk entsprechend, viel zu grofs

gefaſst wird, während Aschrott diese von ihm eingehend begründete Institution für jeden Amtsgerichtsbezirk eingerichtet wissen wollte. Hierdurch soll eine wirklich erziehliche Behandlung der Frage ermöglicht und die Entscheidung nicht ausschlieſslich juristischen Gesichtspunkten anheim gegeben werden.

Diese groſsen Entwürfe haben sich im B. G. B. und dem darauf basierenden Preuſs. Fürsorgegesetz allerdings nur zum Teil verwirklicht. Immerhin stehen die machtvollen §§ 1666 und 1838 B. G. B.,*) mit ihrer Proklamierung des Kindesrechtes auf Erziehung, als die wichtigste Epoche in der Geschichte unseres Problems da. Das B. G. B. hat den entscheidenden Schritt getan, den Vormundschaftsrichter nicht nur für die Erhaltung des materiellen Vermögens, sondern auch für die Pflege des geistig-sittlichen Vermögens des Kindes verantwortlich zu machen; es hat ihn mit der gewaltigen Vollmacht betraut, die zur Abwendung der Gefahr der Verwahrlosung erforderlichen Maſsregeln zu treffen. Das Fürsorge-Erziehungs-Gesetz vom 2. Juli 1900**) verleiht ihm sodann die zur Ausübung dieser Vollmacht nötigen Mittel. Das F. E. G. hat die ausgesprochene prophylaktische Tendenz, »gesetzliche Grundlagen zu schaffen, um der Verwahrlosung jugendlicher Personen und ihrem Verfall in Verbrechen vorzubeugen oder verwahrloste und verbrecherische Jugendliche vor weiterem oder völligem sittlichem Verderben zu bewahren.« Leider ist diese ausdrücklich vorbeugende Tendenz durch kammergerichtliche Entscheidungen mit ihrer scharfen Betonung des »subsidiären Charakters« des Gesetzes und durch die Konstruktion des Unterschiedes von »subjektiver und objektiver Verwahrlosung« und der Anwendbarkeit des Gesetzes nur beim Eintritt auch der subjektiven Verwahrlosung wieder in Frage gestellt und so das Gesetz in Gefahr, auf die alte repressive Bahn des Zwangserziehungsgesetzes von 1878, welches erst strafbare Handlungen sehen wollte, zurückgeführt zu werden.

Diese Gesetzgebung brachte dem Rettungshauswesen eine unverhoffte neue Blüte. Denn als plötzlich Hunderte, ja sogar Tausende von Zöglingen sich fanden, die durch gerichtlichen Spruch der Zwangserziehung überwiesen wurden, da waren die Provinzial- bezw. Staatsverwaltungen gezwungen, die Rettungshäuser allenthalben in Stadt und Land um Hilfe anzugehen. Gern wurde das Kostgeld bezahlt; man war nur froh, wenn die von der christlichen Liebe in voller Freiheit begründeten Rettungsanstalten die verwahrlosten Kinder aufnahmen. Allerdings ist mit dieser Blüte zugleich auch eine Krisis für das Rettungshauswesen gegeben. Denn es fragt sich

*) § 1666. Wird das geistige oder leibliche Wohl des Kindes dadurch gefährdet, daſs der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes miſsbraucht, das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig macht, so hat das Vormundschaftsgericht die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maſsregeln zu treffen. Das Vormundschaftsgericht kann insbesondere anordnen, daſs das Kind zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungsanstalt oder Besserungsanstalt untergebracht wird.

Hat der Vater das Recht des Kindes auf Gewährung des Unterhalts verletzt und ist für die Zukunft eine erhebliche Gefährdung des Unterhalts zu besorgen, so kann dem Vater auch die Vermögensverwaltung sowie die Nutznieſsung entzogen werden.

§ 1838. Das Vormundschaftsgericht kann anordnen, daſs der Mündel zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungsanstalt oder einer Besserungsanstalt untergebracht wird. Steht dem Vater oder der Mutter die Sorge für die Person des Mündels zu, so ist eine solche Anordnung nur unter den Voraussetzungen des § 1666 zulässig.

**) § 1 des Gesetzes lautet: Ein Minderjähriger, welcher das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, kann der Fürsorgeerziehung überwiesen werden:

1. wenn die Voraussetzungen des § 1666 oder des § 1838 des B. G. B. vorliegen und die Fürsorgeerziehung erforderlich ist, um die Verwahrlosung des Minderjährigen zu verhüten;

2. wenn der Minderjährige eine strafbare Handlung begangen hat, wegen der er in Anbetracht seines jugendlichen Alters strafrechtlich nicht verfolgt werden kann, und die Fürsorgeerziehung mit Rücksicht auf die Beschaffenheit der Handlung, die Persönlichkeit der Eltern oder sonstigen Erzieher und die übrigen Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung des Minderjährigen erforderlich ist;

3. wenn die Fürsorgeerziehung auſser diesen Fällen wegen Unzulänglichkeit der erziehlichen Einwirkung der Eltern oder sonstigen Erzieher oder der Schule zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens des Minderjährigen notwendig ist.

eben, ob diese in der christlichen Barmherzigkeit wurzelnde volle Freiheit der Anstalten bei ihrer nunmehrigen starken geldlichen Abhängigkeit von dem Fiskus auf die Dauer aufrecht erhalten werden kann!

3. Das Personal und die äufseren Einrichtungen der Rettungsanstalt. a) Die Zöglinge. Wer die Objekte der rettenden Erziehung sind, geht aus dem Bisherigen deutlich hervor. Es bedarf nur noch einiger genauerer Bestimmungen für die Gliederung der Anstalten.

Dafs sie nach Konfessionen gesondert werden müssen, versteht sich für Lebensgemeinschaften, die nicht nur in der Schule, sondern auch im häuslichen und kirchlichen Leben aufeinander angewiesen sind, von selbst. Auch die Ausführungsbestimmungen zum F. E. Gesetz fordern konfessionell getrennte Anstalten. Dagegen ist die Trennung der Geschlechter nicht zu befürworten. Es ist durchaus nicht einzusehen, warum die Rettungsanstalt auf die grofse erziehliche Unterstützung und wirtschaftliche Erleichterung verzichten soll, die in Schule und Familie dem Zusammenleben, -lernen und -arbeiten von Knaben und Mädchen mit Recht nachgerühmt wird. Bei geeigneten lokalen Mafsnahmen und der gehörigen Aufsicht, die ja auch im übrigen für die Anstalterziehung geboten ist, werden kaum mehr erziehlich-sittliche Schwierigkeiten entstehen, als sonst die Vereinigung der Geschlechter in Dorf- und Stadtschulen mit sich bringt. In Süddeutschland ist daher die Verbindung der Knaben- und Mädchenanstalt von Anfang an unbefangen gehandhabt worden und gegenwärtig spricht sich auch eine grofse Anzahl von Rettungshausvätern in Norddeutschland dafür aus, namentlich Leiter kleinerer Anstalten. — Ebensowenig hat es Bedenken, die »Zwangszöglinge« oder, wie man sie mancherorten euphemistisch nennt, »Regierungskinder« mit den freiwillig von Eltern und Gemeinden übergebenen zu vereinigen. In manchen Privatanstalten sind an $^3/_4$ Zwangszöglinge, in anderen wieder nur $^1/_4$. Sie sind ja insofern für die Anstaltverwaltung viel bequemer, als man mit ihnen nicht alle die Nöte und Schwierigkeiten wegen Zahlung des Kostgeldes und Eingriff in die Erziehung zu besorgen hat, die man mit armen, unverständigen oder böswilligen Eltern und Vormündern bestehen mufs.

Bezüglich des Alters der aufzunehmenden Zöglinge wurde schon oben bemerkt, dafs es sich nur ausnahmsweise um kleine Kinder, der Regel nach aber nur um schulpflichtige handeln kann. Aber auch bei diesen wird von Eltern und Vormündern zunächst noch alles andere versucht, ehe sie als mifsratene dem Rettungshause übergeben werden. So bildet das 11. bis 12. Jahr die Regel für die Aufnahme; es gibt allerdings schon ganz verdorbene Kinder von 6—7 Jahren, die sich als psychologisch und pädagogisch sehr merkwürdige und schwierige Ausnahmen darstellen, zumal die geistig minderwertigen, denen neuerdings von den Fachleuten eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet ist. Man sollte anderseits auch nicht mit der Übergabe ins Rettungshaus zu lange warten; denn über das 14. Jahr hinaus ist die Aufnahme unzweckmäfsig und nicht mehr Erfolg versprechend — abgesehen natürlich von den Lehrlingsabteilungen. Die Zöglinge müfsten mindestens 3 Jahre in der Anstalt bleiben und dürften in der Regel nicht älter als 16 bis 17 Jahre darin werden.

Es ist neuerdings namentlich von Direktor Wichern, dem Sohne des Begründers des Rauhen Hauses, auf die ungemeine Wichtigkeit der »Einrichtung von Anstalten für sittlich gefährdete konfirmierte Knaben« mit Nachdruck hingewiesen worden. Im Rauhen Hause selbst ist sehr frühe schon die Möglichkeit vorgesehen gewesen, einzelne Knaben auch nach der Konfirmation behalten resp. neue aufnehmen zu können; und zu diesem Zweck wurde eine Druckerei und Buchbinderei eingerichtet. Diese Möglichkeit ist nunmehr durch ganz bedeutende Neueinrichtungen, Schneiderei, Schusterei, Schlosserei und Tischlerei und eine ganze Ökonomie wesentlich erweitert worden, so dafs die Lehrlingsanstalt des Rauhen Hauses jetzt ca. 20 Handwerks- und 20 Ökonomielehrlinge umfafst.*) Solcher Lehrlingsabteilungen gibt es noch in anderen Rettungsanstalten, Stephansstift bei Hannover, Züllchow usw.; namentlich aber zu nennen die Handwerkerbildungsanstalt

*) Eben jetzt wird noch eine Gärtnerei eingerichtet.

in Gemünd i. d. Eifel, die eigens zu diesem Zweck begründet worden ist; ebenso in Urft (Eifel), Pesterwitz bei Dresden, und neuerdings die in Ausführung des Fürsorgeerziehungsgesetzes entstandenen zahlreichen Anstalten für Konfirmierte wie der Filialen Düsselthal-Lindenhof und Reckestift.*) Es ist in der Tat durchaus notwendig, dafs die freie Rettungsarbeit sich in diesem Punkte von der staatlich geordneten Erziehung nicht überflügeln lasse, die ihre Zöglinge gemäfs dem Zwangs- und Fürsorge-Erziehungsgesetz bis zum 21. Jahre behalten kann resp. mufs, wie in den Erziehungsanstalten zu Wabern, Hardehausen bei Scherfede, Steinfeld, Konradshammer bei Danzig und Hagenau, welches letztere allein 398 Zöglinge umfafst.

Ferner mufs auch nach sozialen und Bildungsunterschieden gegliedert werden. Die mifsratenen Söhne aus gebildeten Familien sollten die Gelegenheit haben, hier die genossene Schulbildung fortzusetzen. Nur einzelne wenige Rettungshäuser sind im stande, in dieser Beziehung den Anforderungen zu genügen. (Rauhes Haus und Johannesstift.)

Ihrem sittlichen Stande nach gruppieren sich die Zöglinge in solche, die wegen früh versäumter Zucht**) keinen Gehorsam gelernt haben und allen späteren Einwirkungen unbeugsamen Trotz und Widerspenstigkeit entgegensetzten, sodann in solche — und das ist die umfassendste Gruppe, — die der Bettelei oder diebischen Gelüsten infolge von unbeachteter Naschhaftigkeit oder einer gewissen jugendlichen Räuber- und Indianer-Romantik zum Opfer gefallen sind, und drittens in Onanisten, die freilich nur selten als solche dem Rettungshause zugeführt werden. Geschlechtlich gefallene Mädchen sind von dieser Art Rettungsanstalten auszuschliefsen. Natürlich gehören auch leiblich und geistig kranke Kinder in andere für sie geeignete Anstalten, wenn auch namentlich bei der dritten Gruppe die Grenzlinie nicht immer scharf zu ziehen ist.

b) Die Erzieher. Die »Gewinnung des richtigen Erziehungspersonals ist die Grundbedingung des Gelingens der Rettungshäuser« sagt Wichern. Es war einer seiner Hauptgesichtspunkte und eine für den ganzen Betrieb der Inneren Mission bahnbrechende Idee, Erzieher, Diakonen und Hausväter heranzubilden. Denn auf die staatlich ausgebildete Lehrerschaft war zu diesem Zwecke nicht zu rechnen, vor allem deswegen nicht, weil die Arbeit in den Rettungshäusern sehr viel schwieriger, verantwortlicher, bindender, anstrengender ist, als die in öffentlichen Schulen, wo der Lehrer ja nur an einem Teil des Tages mit den Zöglingen zu tun hat; dabei wird diese Arbeit kärglich gelohnt und die Existenz nicht staatlich garantiert. Sie ist also mit sehr grofsen Opfern verbunden und setzt daher einen dem entsprechenden »Missionssinn« voraus. Es ist nicht jedem Lehrer und Verehrer Pestalozzis gegeben, dem grofsen Meister in seiner Selbstverleugnung nachleben zu können. Immerhin sind hier und da auch seminarisch gebildete Lehrer fest angestellt, die dann allerdings, wie in Düsselthal, nur Schule zu halten haben.

Daher hat Wichern nach dem Vorgang von Zeller in Beuggen (vergl. o.) bei der Begründung des Rauhen Hauses zugleich eine Brüderanstalt eingerichtet, um die anzunehmenden Erziehungsgehilfen,*) tüchtige,

*) Der Zentralausschufs für Innere Mission nimmt jetzt eine spezielle Statistik über Anstalten für Konfirmierte auf.

**) Es mufs hier noch einmal betont werden, dafs es sich bei der Aufnahme von Zöglingen ins Rettungshaus nicht darum handelt, ein Kind wegen begangener Streiche zu strafen, sondern in den meisten Fällen es aus der Zuchtlosigkeit »verwahrloster Eltern« zu retten. Charakteristisch, um nicht zu sagen, typisch, ist ein von P. Kobelt-Neinstedt mitgeteiltes Beispiel: »Ein Mann kommt in die Rettungsanstalt, um sein Bedauern auszusprechen, dafs sein Kind in einem so übel berufenen Hause untergebracht ist. Übrigens ist das Kind halb blödsinnig geschlagen und der Mann duftet nach Schnaps. Er beteuert seine Liebe zu dem Kinde und schildert das glückliche Familienleben, dem es so grausam entrissen wurde. Und was war das für eine Familie? Ein Mann mit seiner — Schwiegermutter in wilder Ehe, mit seiner fünften Frau in Scheidung, mit einer Tochter, die einen Zuhälter hat und das alles in einer Stube wohnend, schlafend. fluchend.« — Dafs übrigens die Zersetzung des Familienlebens infolge der bedenklichen sozialen Zustände bei dieser Verwahrlosung der Jugend wesentlich mitwirkt, mufs dabei ebenfalls in Rechnung gezogen werden. (S. d. Art. Familie.)

*) Düsselthal nimmt jetzt Missionsaspiranten von Barmen als Erziehungsgehilfen auf einige Jahre; andere Anstalten helfen sich wieder anders.

christlich gesinnte Handwerker von 20 bis 30 Jahren, sofort in einen wirklichen Lebensberuf und heiligen kirchlichen Dienst hineinzustellen, indem sie in und bei ihrer helfenden Arbeit zugleich die Vorbildung für einen späteren selbständigen Dienst in einem der Zweige der inneren Mission, der Kranken-, Armen-, Gefangenenpflege, der Stadtmission usw. genossen. Die geeignetsten dieser Kräfte erhielten dann eine dem Lehrerseminar einigermafsen entsprechende Ausbildung und fanden Gelegenheit, sich auf die staatlichen Lehrerprüfungen vorzubereiten. Diese können dann wieder Vorsteher von kleineren Rettungshäusern werden. Die mit Brüderhäusern versehenen grofsen Anstalten haben theologische Leiter.

Von einem Rettungshausvater fordert der treffliche katholische Theologe Hirscher »die ganze wissenschaftliche Bildung eines Geistlichen, die Liebe und Selbstaufopferung eines Heiligen und die Umsicht, Klugheit und Geschäftskenntnis eines Weltmannes und Ökonomen.« Es kommt aber nicht nur auf den Leiter, Lehrer und Hausvater an, sondern ebenso sehr auf die Hausmutter. Eine Erziehung ohne das mütterliche Element wird immer unvollkommen sein. Die Zöglinge dürfen des Familiengefühls nicht entbehren, ihm nicht völlig entfremdet werden. Die Hausmutter wird namentlich auch für das ökonomische Gedeihen der Anstalt einzustehen haben. Kleinere Mädchen - Rettungsanstalten können auch ganz unter weiblicher Leitung stehen. *)

c) Bezüglich der äufseren Einrichtungen der Rettungshäuser sind in ökonomischer und erziehlicher Hinsicht noch einige weitere Momente zu beobachten. Namentlich die Lage der Anstalt ist von Bedeutung. Sie ist am besten nicht in einer Stadt, wohl aber in der Nähe einer solchen, allenfalls eines Dorfes gelegen, um sowohl ländliche und Gartenwirtschaft betreiben zu können als auch ungehinderten Verkehr mit dem Orte zu haben.

Sehr wichtig ist die richtige Bauart, wobei das schöne Wort gelten müfste »Pädagogik nnd Architektonik sind blutsverwandt«. Dafs eine Erziehungsanstalt anders eingerichtet sein mufs als eine Kaserne oder ein Gefängnis, ist ja selbstverständlich — alles Zwanghafte mufs vermieden werden, also keine verschlossenen Tore, keine vergitterten Fenster, keine Ummauerungen, am wenigsten ummauerte Spielplätze — aber auch in allen Einzelheiten gehört ein feiner, den pädagogischen Intentionen sich anschmiegender architektonischer Takt zur Herstellung der baulichen Einrichtungen. »Es kommt dabei«, sagt Wichern, »oft auf eine Wand und eine Türe und auf die Lage gewisser Räumlichkeiten (z. B. der Küche usw.) sehr viel an, um später die absichtslose Aufsicht zu erleichtern und durch dieselbe viele Versuchungen und Ärgernisse zu vermeiden und damit zugleich das Gute und die Rettung der Kinder zu fördern.«

Auch mufs die Einrichtung sämtlicher Lokalitäten, wenn auch einfach und ohne allen Luxus, so doch nett und ansprechend sein, die Wände der Wohnzimmer sollen mit einigen guten Bildern geschmückt sein. Auch in den Gartenanlagen soll Geschmack entfaltet werden.

Endlich ist bezüglich des Namens der Anstalten zu bemerken, dafs, so treffend der historische Name Rettungshaus auch für das Genus dieser Anstalten ist, doch aus Rücksichten des pädagogischen Taktes jede Einzelanstalt ihren besonderen unverfänglichen Rufnamen führen sollte, wie Johannesstift, Martinstift, Lindenhof, Karlshöhe, Ellenerhof, Fischerbuden usw.

4. Erziehungsgrundsätze. a) Anstaltserziehung und Familie. Die für die Rettungshauserziehung mafsgebende innere Einrichtung ist mit der Anstalt von selbst gegeben. Eine Anstalt ist nun einmal keine Familie und kann eine normale Familie nicht ersetzen. Es ist also eigentlich zwecklos, ein mehr akademisches Problem, jene vielerörterte Frage, ob Anstalts- oder Familienerziehung für die zu rettenden Kinder vorzuziehen sei, in diesem Zu-

*) Von den 326 Rettungsanstalten, welche der Zentralausschufs für Innere Mission 1895 (ausschl. der Konfirmierte) zählt, werden 15 von Theologen, 60 von seminaristisch gebildeten Lehrern, 135 von Brüdern, 41 von Schwestern geleitet. 55 Hausväter und 20 Hausmütter entbehrten der Vorbildung.

Den Leitern der Rettungshäuser standen zur Seite: 8 Theologen, 62 Lehrer, 10 Lehrerinnen, 201 Brüder, 56 Schwestern, 255 Helfer und 61 Helferinnen — ohne spezielle Vorbildung.

sammenhange von neuem zu besprechen.*) Bei Rettungsanstalten haben wir es eben mit Anstaltserziehung zu tun.

Und doch hat die Frage nach zweierlei Richtungen ihren guten und bedeutungsvollen Sinn. Die Rettung sittlich gefährdeter Kinder fällt ja nicht blofs unmittelbar den Rettungshäusern zu; sie ist in erster Linie Sache der Gemeinden oder eigens dazu begründeter Vereine, der Erziehungsvereine, die die Kinder vorzugsweise in Familien unterbringen. Bei der Erörterung dieses Punktes in dem Artikel »Pflege, Pflegeeltern« wurde schon bemerkt, es sei ein Zusammenwirken von Rettungshaus und Familienerziehung sehr wohl denk- und durchführbar derart, dafs in jedem einzelnen Falle das aufzunehmende Kind auf seine Verhältnisse geprüft und dementsprechend entweder der Anstalt oder einer Familie zugewiesen werden könne. In die Familie gehören solche Kinder, die in ihren bisherigen Verhältnissen sittlich nicht gedeihen wollten, aber noch nicht schlimmere Charakterfehler sich angeeignet haben; in die Anstalt solche, namentlich ältere, die auch in jeder anderen Familie nicht gut tun oder für die eigenen Kinder des betreffenden Hauses eine böse Ansteckungsgefahr darstellen würden. Allerdings werden die Rettungshäuser auf die erstere bessere Kategorie nicht ganz verzichten wollen und sie brauchen es auch nicht, da doch immer nur eine Minderzahl von wirklich geeigneten Familien zu finden ist, denen mifsratene oder sittlich gefährdete Kinder mit Aussicht auf Erfolg übergeben werden können.

Sodann aber hat jene Frage auch für die Rettungshäuser selbst ihre nicht unwesentliche Bedeutung. Sie müssen bei ihren inneren Einrichtungen und erziehlichen Grundsätzen ganz ernstlich darauf sehen, inwieweit sie sich der Familienordnung und -erziehung anpassen und den Zöglingen einen Ersatz für die Familie bieten können. Auf alle Fälle sollen sie ihnen ja etwas Besseres zu bieten haben, als sie in ihrer bisherigen Familie gehabt. Geregeltes Anstaltsleben und Zucht ist nun an sich schon etwas unendlich viel Besseres als Verwahrlosung in schlechten oder erziehlich unfähigen Familien. Aber können die Rettungshäuser sich nicht auch die Vorzüge der guten und wirklich erziehenden Familie bis zu einem gewissen Grade aneignen? — Es ist klar, dafs für jede sittlich einflufsreiche Erziehung eine möglichst weitgehende Individualisierung erforderlich ist, wie sie in Erziehungskasernen sich nicht erreichen läfst. Es läfst sich ja eine grofse Menge von Zöglingen in geräumigen Schlafsälen unterbringen, an kaum übersehbaren Tischen speisen, in weiten, hygienisch wohl eingerichteten Arbeit- und Schulräumen zweckmäfsig beschäftigen; es läfst sich das alles nach dem Schnürchen lenken und in militärischer Ordnung und Schneidigkeit vorführen, wie z. B. in der grofsen belgischen Erziehungsanstalt Ruysselaede, aber eine eigentliche Erziehung ist das dann doch noch lange nicht. Daher haben alle treuen und einsichtigen Rettungshausbegründer, sobald die Anzahl ihrer Zöglinge anwuchs, ihr Augenmerk auf deren möglichste Gliederung und Gruppierung gerichtet. Namentlich Wichern hat das »Familiensystem« in der Rettungsanstalt prinzipiell vertreten und praktisch erfolgreich durchgeführt. Er will nur 12 bis 15 Knaben oder Mädchen in Gruppen vereinigt sehen, die mit ihrem Erzieher und Erziehungsgehilfen zusammen wohnen, schlafen, essen, arbeiten und spielen, also wie eine »Lebensgemeinschaft« miteinander im engeren Kreise verkehren und sich ineinander einleben. So können also nicht nur die kleinen Rettungshäuser mit blofs 12—16 Zöglingen, wo der Hausvater Erzieher, Lehrer und Arbeitleiter zugleich sein und die Hausmutter wirklich allen Kindern innig nahe treten kann, eine wirklich ideale Familie darstellen, sondern auch die in Gruppen gegliederten grofsen Anstalten sind im stande — natürlich die rechten Erzieher stets vorausgesetzt — das Wesen einer erziehenden Familiengemeinschaft zu verwirklichen und doch dabei der grofsen wirtschaftlichen Vorteile und besseren Einrichtungen einer stark bevölkerten Anstalt teilhaftig zu sein. Die verschiedenen in Einzel- und Doppelhäusern wohnenden, durch den grofsen Anstaltgarten scheinbar planlos verteilten Erziehungsgruppen stehen dann miteinander

*) Vergl. hierzu den Art. Pflege, Pflegeeltern.

im Verkehr wie Nachbarfamilien, die als befreundete event. auch gemeinsame Arbeiten ausführen und in der Art einer Dorfgemeinschaft miteinander verbunden sind. Es ist eine grofse mannigfaltig gegliederte, in mannigfachen Wechselverkehr miteinander gesetzte »patriarchalische Familie«. Gerade für eine gründlichere Individualisierung bietet ja eine gröfsere Anstalt insofern günstigere Bedingungen, als die Zöglinge nach ihrer Art, ihren Gaben und Kräften besser verteilt und gruppiert uud wiederum nach ihren sittlichen Bedenklichkeiten gegebenen Falls besser voneinander gesondert werden können. Namentlich aber ist die gröfsere Mannigfaltigkeit der Beschäftigungen in ausgedehnten Anstalten für die individualisierende Erziehung von unschätzbarer Bedeutung; ebenso wie ja auch die Vorzüge der grofsen Anstalten für die Schulung von selbst in die Augen springen. Man kann also sagen, dafs gerade hinsichtlich der geforderten Individualisierung die Anstalterziehung bessere Garantien oder wenigstens Möglichkeit gewährt, als wenn man bei der Jugendrettung nur auf Familienerziehung angewiesen wäre.

Übrigens weifs auch Wichern sehr gut, dafs an seine Erziehungsgruppen nicht ohne weiteres der Mafsstab einer vollkommenen Familie anzulegen ist, schon weil die Hausmutter für die Einzelfamilien fehlt; er erklärt daher ausdrücklich: »Ob man eine solche Gemeinschaft eine Familie oder eine Gruppe nennt, ist gleichgültig. Die Hauptsache ist, dafs das Kind sich als Glied einer Gemeinschaft fühlt, welche vom Geiste christlicher Liebe und christlichen Strebens beseelt wird. Dazu gehört freilich auch die Nachbildung des wirklichen Familienlebens, die gemütliche Wohnungs-, Tisch- und Arbeitgemeinschaft mit all der Freude und Erholung, dem Feier- und Festleben des kleinen, abgeschlossenen häuslichen Kreises. Das Gemüt des Kindes findet in diesem Zusammensein, in dem das alltäglich wiederkehrende Leben sich erneut und in Liebe und Frieden, in Arbeit und gegenseitigem Dienen sich vollzieht, eine Befriedigung, welche in dem Sichheimischfühlen« ihren Ausdruck findet.

Jedenfalls ist als Grundlage der Erziehung eine engere Gemeinschaft zu fordern und es ist eine, wenn auch amerikanische, so doch für einen Erzieher unbegreifliche Verirrung, wenn drüben von christlicher Liebe begründete Rettungshäuser das Zellen- und Isolierungssystem für Kinder durchführen wollen!

b) Das Ineinander von Familie, Schule und Arbeittätigkeit. »Es ist eine besondere Gunst, die den Rettungshäusern zugefallen, dafs ihnen die Möglichkeit gegeben ist, diese für die Volkserziehung überhaupt so wichtige, aufserhalb des Anstaltgebietes aber bis jetzt ungelöste Aufgabe ihrerseits in freier Weise zu lösen,« hebt Wichern rühmend hervor. In der Tat, viele Mängel, die einer geschlossenen Anstalt als solcher nachgesagt werden können, werden durch diesen einen Umstand aufgewogen, dafs eine wirkliche einheitliche Erziehung durch das organische Ineinandergreifen von Schule und Haus ermöglicht wird.*) In einer Anstalt kann ein Erzieher von Gottes Gnaden seine Ideale verwirklichen, die er als Leiter einer öffentlichen Schule oder Hauslehrer durch tausend häusliche und soziale Gegenwirkungen gehemmt und illusorisch gemacht sieht. Er kann sich viel intensiver seiner Erziehungsarbeit hingeben, ohne durch die beständigen Störungen der Schulversäumnisse, des Versäumens von Schularbeiten, der mangelnden Beschaffung des Lernmaterials und andere äufserliche und disziplinarische Widerwärtigkeiten behelligt zu werden. In der Anstalt hat er erst den ganzen Menschen und kann die Einflüsse der Schule und der häuslichen Erziehung in inniger Wechselwirkung miteinander sich verdoppeln und verzehnfachen lassen. Er kann den ganzen Menschen in Anspruch nehmen und so erst den Charakter bilden und pflegen. Erst unter solchen Bedingungen, wenn der Lehrer zugleich Erzieher und Arbeitleiter aufserhalb der Schule ist, kann die Idee des erziehenden Unterrichts (vergl. diesen Artikel) rein durchgeführt werden, indem alle die Stoffe und Beobachtungen, die das häusliche Leben an die Hand gibt, im

*) Der Gedanke, die Zöglinge etwa in die benachbarte Dorf- oder Stadtschule zu schicken, ist für ein eigentliches, zumal gröfseres Rettungshaus so gut wie ausgeschlossen.

Unterrichte ihre didaktische Verwertung finden und wiederum alle die praktischen Übungen und Anwendungen, die zur wirklichen Einprägung und tieferen Aneignung des Unterrichts unerläfslich sind, aber in der blofsen Schule nur unvollkommen ausgeführt, meist nur »markiert« werden können, nun im Familiendasein, im Arbeit- und Spielbetrieb Leben und Gestalt gewinnen dürfen. Allerdings ist das in vollem Mafse nur möglich in den kleinen Rettungshäusern mit einklassiger Schule; aber auch in der gröfseren Anstalt mit mehreren Lehrern sind diese in ganz anderer Weise aufeinander und auf ein organisches Zusammenwirken angewiesen als in öffentlichen Schulen.

Der Unterricht selbst soll durchaus auf der Höhe der Volksschule in einfacheren Verhältnissen stehen; es bedarf daher keiner besonderen Bemerkungen darüber.

Bildet nun das Anstaltleben den rechten Boden für den erziehenden Unterricht, so ist anderseits natürlich auch zu fordern, dafs die Arbeit und Beschäftigung durchaus unter dem erziehenden Gesichtspunkt stehen.

Das Rettungshaus darf also kein »Arbeithaus« sein, wo die Leute, nur damit sie beschäftigt werden, eventuell auch rein fabrikmäfsige oder gar völlig unproduktive Arbeit verrichten müssen. Am wenigsten darf sich das Rettungshaus auf industrielle Unternehmungen legen ,die sich den materiellen Gewinn für die Anstaltökonomie zum Zweck setzen. Wohl kann ein solcher Gewinn bei besonders geschickt geleiteten Arbeitbetrieben nebenbei abfallen, wie etwa der grofsartigen Blumenzucht in den Züllchower Anstalten; aber auch da steht entweder dieser Betrieb nur in loser Beziehung zu der eigentlichen Erziehungsarbeit, oder diese selbst mufs leiden unter einer Tätigkeit, die ihrerseits wieder eine ausschliefsliche Pflege erfordert.

In erster Linie steht immer, dafs das Kind zur Arbeit erzogen werden soll,*) und dazu gehört vor allem das Interesse an der Arbeit, das durch keine blofs fabrikmäfsige, geistlose Beschäftigung zu erzielen ist. Dagegen ist alle Feld- und Gartenarbeit, auch wenn viel mechanische Handgriffe dabei zu üben sind, schon um ihrer reichen Abwechslung willen von hoher Bedeutung; eine Arbeit, die Körper und Geist gesund macht und erhält. Kommt dazu, dafs etwa die Pflege des eigenen Blumengärtleins das Eigentumsinteresse und den ästhetischen Sinn in Anspruch nimmt, so liegt darin ein wesentlich erhöhter erziehlicher Wert. Ebenso kann der »Hausfleifs« und der Knaben-Handfertigkeitsunterricht in den Anstalten mit ganz anderem Nachdruck und Erfolg betrieben werden als in Schulen; nur dafs dies nicht wieder wie bei der dänischen (Klauson-Kaasschen) Methode zum blofsen Fabrikbetrieb, wie namentlich mit der Bürstenmacherei und Korbflechterei, ausartet, sondern nach pädagogischen Grundsätzen geregelt werde, wie es die Leipziger Ausgestaltung und Durchbildung dieses Erziehungsmittels an die Hand gibt (vergl. den Artikel Handarbeit). Von eigentlicher Handwerkerarbeit kann bis zur Absolvierung der Schule jedenfalls noch keine Rede sein. Dagegen gehören die häuslichen Dienstleistungen, wie sie in jeder ordentlichen Bürgerfamilie auch den Kindern schon zugemutet werden, durchaus in das Gebiet der erziehenden Arbeit. Nicht nur, dafs die Kinder, indem sie sich selbst bedienen (Bettmachen, Schuhreinigen, Wäsche besorgen usw.) zur Selbständigkeit und Unabhängigkeit erwachsen; vor allem lernen sie daran die hohe wirtschaftliche, gesundheitliche und ästhetische Bedeutung peinlicher Sauberkeit und Ordnung schätzen. Um die Beschäftigung nach dieser Seite vollkommen zu gliedern, ist allerdings ein durchgängiges Ineinandergreifen von Knaben- und Mädchendiensten in gemischter Anstalt vorauszusetzen. Doch schadet es auch den Knaben nichts, wenn sie manche Arbeiten sorgfältig betreiben lernen, die für gewöhnlich dem weiblichen Geschlecht zugewiesen werden. Ist doch bei den niederen Ständen zumal auf dem Lande, der Unterschied der beiden Geschlechter in Bezug auf die Beschäftigung ein gar nicht so grofser.

Das Dargelegte gilt zunächst nur für

*) Der Gedanke der Arbeit-Erziehung ist neuerdings von Direktor Plass, dem verdienten Leiter des grofsen Berliner Rettungshauses in Zehlendorf, in origineller Weise neugestaltet und theoretisch und praktisch durchgeführt worden.

das Rettungshaus im Rahmen der Volksschulbildungsstufe. Es sind aber genau dieselben Grundsätze, die auch auf die Pensionate für erziehlich schwierige Knaben der höheren Stände ihre Anwendung finden, nur in der Ausführung dieser Stufe angepafst. Namentlich darin gestaltet sich das Zusammenwirken von Schule und Arbeit anders als für die untere Stufe, dafs für den höheren Unterricht auch mehr häusliche Schularbeitzeit gefordert, also die Feld- und Gartenarbeit zwar nicht ausgeschlossen, aber doch sehr beschränkt und zum Teil durch Exerzier- und andere körperliche Übungen ersetzt wird. Dagegen wurde die Knabenhandfertigkeitsache, als sie in Deutschland noch in den Windeln lag, und man in Leipzig erst schüchterne Versuche damit machte, gerade im Pensionat des Rauhen Hauses mit grofser Freudigkeit aufgegriffen und mit sichtlichem erzieherischen Erfolg auf breiter Basis durchgeführt.

Völlig anders wird das Verhältnis aber dann, wenn die Zöglinge auch nach Vollendung der Schule als Lehrlinge in der Druckerei, Buchbinderei, Bäckerei, Schlosser-, Tischler-, Schuster- und Schneiderwerkstatt der Anstalt verbleiben können; ebenso in den eigens dazu eingerichteten Lehrlingsanstalten (vergl. oben). Dann bildet natürlich die Arbeit den mafsgebenden Erziehungsfaktor, und der Unterricht begleitet nur, unterstützt und erfrischt die handarbeitende Tätigkeit. Aber auch hier ist die pädagogisch unschätzbare Möglichkeit eines Ineinanders von Arbeit und Fortbildungsschule gegeben.

c) Hausordnung und Zucht, Erholung, Spiel und Feste. Schliefslich sind neben Schule und Arbeit die anderen Erziehungsmittel noch besonders zu betrachten. Wie jede Familie und jede Schule, so mufs natürlich erst recht die Lebensgemeinschaft, die beide vereinigt, der Mikrokosmos eines Rettungshauses, seine wohlüberlegte und sicher gehandhabte Ordnung haben; und zwar eine um so straffere, je gröfser und gegliederter die Anstalt ist. Aber es darf aus der Ordnung, wenn sie wirklich erziehlich wirken soll, kein Exerzierreglement, kein starres äufserlich auferlegtes Gesetz werden. Die Erziehung zu Persönlichkeiten läfst sich nicht durch leblose Regeln bewirken, sondern mufs von lebendigen Persönlichkeiten ausgehen. Die Hausordnung auf Plakaten in den Stuben aufzuhängen wie in den Strafanstalten würde im Rettungshause weniger angemessen sein. Darum sagt Wichern: »Die Hauseltern sind die lebendige Hausordnung; sie geht von ihnen aus und kehrt immer wieder zu ihnen zurück, sie können und müssen sich deswegen frisch handhaben zum Zeugnis für den in der Familie waltenden Geist und ihren Dienst unter dem obersten Hausherrn, dem guten Hirten, der das Verirrte in Gnaden zurückholen will, und von dem, was zu ihm kommt, sagt, er wolle es nicht hinausstofsen.« Die Hausordnung darf daher nicht das Leben fesseln und die Individualisierung hemmen und »mufs deswegen auch im Interesse des Einzelnen oder des Ganzen elastisch sein und bleiben«.

Die Grundlage der Hausordnung ist die Vergebung aller früheren Fehltritte und das darauf sich gründende Vertrauen. Das Rettungshaus hat den herrlichen Vorzug, die Vergangenheit völlig bedecken zu dürfen, sie in keiner Weise den Zögling fühlen lassen, sie ihm nicht nachzutragen. Das dadurch bekundete Vertrauen*) darf natürlich nicht zu einer falschen Vertrauensseligkeit verleiten, sondern mufs sich mit gewissenhafter Aufsicht und ernster Zucht vereinigen. Aber »diese Aufsicht ist Liebe, aber eine Liebe, die auf Einsicht, Rücksicht, Vorsicht, Nachsicht, Übersicht und Durchsicht der oft kompliziertesten und schwierigsten Gesamtverhältnisse des Hauswesens beruht, sie ist eine Tochter der Weisheit, Energie und Selbstbeherrschung«. Dabei kann die Hausordnung, auch wenn sie nicht in Paragraphen gefafst ist, eine so überwältigende Macht sein, dafs sie alle frühere unzähmbare Widerspenstigkeit des

*) Wichern sagt davon: »Verstände das Kind es, so müfste es ihm sein, als wäre es bei Christus zur Herberge gekommen.« —

Zur Hausordnung des Vertrauens gehört auch dies, dafs im Rettungshause keine Anstaltuniform eingeführt ist; die Zöglinge sollen auf ihren Spaziergängen nicht schon an der Kleidung erkannt werden. Im übrigen wird die Hausordnung, was Speisung, Tageseinteilung usw. verlangt, sich nach den besonderen Verhältnissen der Anstalt und auch nach den Landessitten individuell zu gestalten haben.

Knaben vom Tage des Eintritts an wie einen bösen Nebel verscheucht und ihn durch ihr lebendiges sittliches Übergewicht wie im Handumdrehen umwandelt.

Doch ist hiermit natürlich nicht behauptet, dafs man im Rettungshause der ernsten Zucht und Strafe entraten kann. Durchgeführte und umfassende Aufsicht wird ja die Strafen im allgemeinen viel entbehrlicher machen als in dem völlig freien Familien- und Schulleben, wo schon die nötigen Aufsichtskräfte nicht immer in genügender Zahl zur Hand sind. Aber dafür hat man es im Rettungshause auch mit den schwierigeren Knaben zu tun, bei denen die Disziplin durchaus den Nachdruck der Strafgewalt hinter sich haben mufs. Gehandhabt wird sie vom Hausvater selbst, dessen Autorität nicht durch Anstaltvorstände unterbunden werden darf; der aber auch seine hausväterliche Strafbefugnis nur in ganz beschränktem Mafse seinen Erziehungsgehilfen übertragen soll. Die Strafen selbst unterscheiden sich nicht von den Schul- und häuslichen Strafen*), finden aber darin ihre Schranke, dafs sie nur in seltenen Ausnahmefällen bis zur Ausschliefsung des Zöglings fortschreiten können. Auch das Entlaufen des Zöglings mufs, wenn auch bestraft, doch immer wieder verziehen werden, wenn er nur wiederkommt oder sich wieder holen läfst. Eigentliche Verbrechen (Brandstiftung, Zerstörung, frecher Diebstahl, Vergehen gegen das Leben) werden, wenn sie zur Ausführung gelangt sind, meist zur gerichtlichen Anzeige kommen müssen; sind sie im Versuch stecken geblieben, so bleiben sie der diskretionären Vollmacht des Hausvaters oder des Anstaltsvorstandes anheim gegeben.

Von besonderer erziehlicher Bedeutung sind noch die Erholungen, Spiele und Feste im Anstaltsleben. Es ist selbstverständlich, dafs in dem Rettungshause auch bei aller ernsten Zucht durchaus ein freier, froher, jugendlich frischer Geist herrschen mufs, der keine berechtigte Jugendfreude verkümmert und verleidet. Im Gegenteil gilt es gerade bei verdorbenen und mifsratenen Kindern, die echte Lebensfreude, insbesondere das kindliche Interesse am Spiel wieder zu wecken. Es ist ja meist ein sittlich bedenkliches Zeichen, wenn ein Kind nicht mehr spielen mag; bei manchem wird es ja wohl eine absonderliche natürliche Anlage oder Frühreife sein; gesund ist es allemal nicht, sehr häufig aber ein Merkmal geheimer Sünden. Schon aus diesem Grunde haben die Rettungshäuser die Pflicht, das fröhliche Spiel noch eifriger und planmäfsiger zu pflegen, als dies jetzt den öffentlichen Schulen empfohlen wird. Mit Gebot und Gesetz läfst sich da wenig machen. »Liebe und Freude, die Mutter des Spieles, stehen in ihrem Ursprung aufserhalb des Gesetzes und sind Kinder der Freiheit. Das Kind mufs demnach zu dieser Spiel erzeugenden Freiheit befreit werden.« Dazu gehört, dafs der Erzieher in freiester Weise mitspielt; das Mitspielen ist für die meisten Erwachsenen schwieriger, aber es ist auch für die Erziehung wichtiger, als das Mitarbeiten mit den Kindern.

Weiter kommt das Turnen, Exerzieren und Baden hinzu, das den rüstigen Knaben natürliche Freude bereitet und doch ein starkes Element ernstester Zucht und Selbstzucht in sich birgt. Ebenso gehört zur gemütlichen Erhebung die freie und doch geregelte Bearbeitung von Blumenbeeten. Für die Winterabende wird eine gewählte Hausbibliothek ebenfalls ihre guten erziehlichen Dienste leisten.

Dafs in einem Rettungshause die Feste nicht fehlen dürfen, versteht sich von selbst. Die kleineren gemütvollen Feste im Kreise der Familie, die Geburtstage mit den unscheinbaren Liebeszeichen wie die Anstaltsfeiern an kirchlichen und vaterländischen Festtagen. Die hier besonders im fröhlichen mehrstimmigen Gesang ausströmende Feststimmung reicht mit ihrer Erhebung auch in das Alltagsleben hinein, nicht etwa blofs durch Vermittlung der gemeinsamen Morgen- und Abendandachten, sondern namentlich durch die Pflege des Volksliedes*) auch bei Arbeit und Spiel. Hört

*) Vor Züchtigungen ist sorgfältig zu prüfen, ob man es mit geistig minderwertigen Zöglingen zu tun hat, überhaupt ob die Unarten Beweise von Bosheit oder von leiblich-geistiger Schwäche sind. Auf keinen Fall aber pflege man ein Prügelsystem, das allemal nur ein Beweis pädagogischer Unfähigkeit ist.

*) Wir können nicht unterlassen, wie wir so manche feine pädagogische Bemerkung Wicherns uns in diesem Aufsatz angeeignet haben, so auch seine klassischen Worte über

man z. B. die Knabenschar mit heiterem Gesang zur Feldarbeit ausziehen, so glaubt man unmittelbar etwas von der Weihe und dem Segen der Arbeit zu spüren.

5. Fürsorge für die Entlassenen; Erziehungsergebnisse und Bedeutung der Rettungshäuser für das öffentliche Erziehungswesen. a) Das Werk der sittlichen Rettung ist nur halb getan, ja, es sollte gar nicht unternommen werden, wenn man es bei den paar Jahren im Rettungshause bewenden lassen will. Ist es schon bei der öffentlichen Volksschulerziehung fraglich, ob sich wohl die darauf verwendeten ungeheueren Kosten an Arbeit und Geld wirklich lohnen, wenn man mit der Entlassung aus der Schule die Kinder bis zur Militärzeit grausam sich selbst überläfst, sie in die grofse »Jugendwüste« hineinschickt und darin verkommen läfst, so ist diese Frage doppelt und dreifach bei allen Rettungs- und Besserungsanstalten zu erheben. Die Frage nach der Fürsorge für die Entlassenen ist die Probe der ganzen Rettungshausarbeit; daran entscheidet sich's, ob sie gelingt oder nicht, ob sie wirklich segensreich wirkt. Hier sind aber die Grenzen bald gezogen. Man kann dem Rettungshausvater, der für Hunderte von Kindern in seiner Anstalt zu sorgen hat, nicht auch noch die Verantwortung für alle ehemaligen Zöglinge aufbürden wollen. Er kann nur verhältnismäfsig wenig für sie tun; dies Wenige ist aber schon von grofser Bedeutung.

Zunächst wird der Hausvater es sich angelegen sein lassen, die vor der Konfirmation oder Entlassung (beides wird der Regel nach zusammenfallen) stehenden Knaben bei der Berufswahl, die von ihnen selbst und frei vorgenommen werden mufs, zu beraten und sie bei tüchtigen Meistern unterzubringen. Eine Reihe von sittlich gefährlichen Berufen sind da von vornherein auszuschliefsen, z. B. der Musiker, Kellner; auch den Fabriken gegenüber ist die gröfste Vorsicht angezeigt und nur wenn Gewähr gegeben ist, den Jungen zu einem »qualifizierten Arbeiter« z. B. in einer Maschinenschlosserei regelrecht auszubilden, von dieser Gelegenheit Gebrauch zu machen. Sie aufs Land zu einem Bauern zu geben, ist auch nicht unbedingt zu empfehlen, weil sie dabei verhältnismäfsig selten über das dürftige Los eines unselbständigen Landarbeiters, der keine eigene Familie gründen darf, hinauskommen. In Geschäfte als Laufjungen dürfen sie vollends nicht gelassen werden und die Anzahl der Handwerke mit »goldenem Boden« ist bekanntlich sehr gering. Somit hat der Hausvater da eine sehr schwierige und verantwortungsvolle Aufgabe, während er bei den Mädchen selten in Verlegenheit kommt, um die man sich ja bei unserer

---

die Bedeutung des Liedes im Rettungshause hier wiederzugeben. Dem Volksliede sollte im Unterricht »die allergröfste Sorgfalt gewidmet werden. Es gibt nichts, was ihn, auch als Unterrichtsgegenstand betrachtet, ersetzen könnte. In ihm werden alle Geisteskräfte eines Chors, in ihm wird alle Lust und Freude am Edelsten, was in den Herzen wach zu rufen ist, geweckt und zur unmittelbaren Gesamtheit vereinigt. Das zarteste, man dürfte sagen, andächtigste Gefühl im einfachen, tief empfundenen volkstümlichen Liede, alle Begeisterung für die in Tönen sich aufschwingende Poesie der deutschen Sangesmeister junger und alter Tage, die Liebe zum Vaterland und seinen Helden, Gottes Sonne, des Sommers und der Wälder Pracht, alles erscheint in dem Gesang und in dem Zauber der harmonischen Klänge. Der sanft und stark dahinschwebende und dahinschreitende volle Chor erschliefst eine neue Welt, in der selbst so tönenden, darüber hoch erfreuten Jugend. Der Gesangmeister mufs der Dolmetscher dieser sich erschliefsenden Welt, dabei selbst ein Sänger und Dichter, ein Held und Prophet der Geschichte, ein Mitschöpfer der schönen lauteren Töne und dabei im stande sein, die Jugend mit sich zu ziehen, nicht durch phantastische Reden und Expositionen, sondern als Singmeister, der den singenden Willen wachruft und den die Musik und ihre Hoheit erfüllen« (S. 382). Diese Ausführung der ersten Autorität im Rettungshauswesen scheint mir für die Beurteilung des in unseren Rettungsanstalten lebenden Geistes von grofsem Belang. Sie ist geeignet, eins der gewöhnlichsten Vorurteile gegen die von der Inneren Mission begründeten und geleiteten Rettungshäuser zu widerlegen, als ob man da den ganzen Tag nur Choräle zu singen und Gebete herzusagen verstehe und die Kinder religiös überfüttere. Wichern verwahrt sich vielmehr ausdrücklich dagegen, dafs im Rettungshaus »eine besondere Erziehungsmethode gelten soll« und protestiert eindringlich gegen allen methodistischen Bekehrungseifer. Gewifs will er bei sittlich gefährdeten Kindern das religiöse Element mit besonderer Sorgfalt gepflegt wissen, aber durchaus in nüchterner, echt pädagogischer Weise. Der Religionsunterricht im R. H. unterscheidet sich nicht von dem in einer guten Volksschule und die religiösen Übungen haben ihr vernünftiges Mafs.

modernen Dienstbotennot förmlich reifst. Wertvoll ist es, wenn der Zögling in Besuchverkehr mit der Anstalt bleibt und seine Kleider und Wäsche hier besorgt werden. Weiter aber kann der Hausvater bei seiner stark besetzten Zeit nicht viel mehr für die Entlassenen tun, als sie etwa jährlich einmal zu besuchen und eingehend nach ihrem Ergehen und nach ihrer Entwicklung zu forschen. Es gehört da schon ein feiner Blick und viel Erfahrung dazu, um dabei sowohl beim Meister wie beim Zögling der Wahrheit auf den Grund zu kommen; beide werden oft mehr verschweigen als im Interesse ernster Fürsorge für den Entlassenen heilsam ist. Diese nur lose Beaufsichtigung kann nun die Lehrzeit hindurchgeführt werden, bei Zwangs- und Fürsorgezöglingen dauert sie offiziell bis zum 21. Lebensjahre. Dann sind die jungen Leute auf eigene Füfse gestellt; mögen sie nun zeigen, dafs sie dem Beruf und Charakter nach wirklich etwas Tüchtiges geworden sind und ihrer Erziehungsanstalt Ehre machen! Nur zu schnell pflegen sie dann der Anstalt aus den Augen zu kommen.

b) Es ist daher recht schwer, mit einiger Sicherheit von den Erziehungsergebnissen zahlenmäfsige Nachweisungen zu geben. Wichern hat versucht, die Führung von 8100 aus Rettungsanstalten Entlassenen festzustellen und gefunden, dafs von diesen 8,9 v. H. sich nicht bewährt haben, davon 4,7 v. H. obrigkeitlich bestraft; unsicher waren 17,3 v. H.; verschollen 11,2 v. H. von 62,6 v. H. liefs sich sagen, dafs sie sich gut gemacht, d. h. sich redlich mit ihrer Hände Arbeit ernähren. Man wird also nicht zu optimistisch urteilen, wenn man annimmt, dafs mindestens die Hälfte der Kinder, die sich selbst bezw. ihren Eltern und Verhältnissen überlassen, untergegangen wären oder eine Gefahr für die Gesellschaft gebildet hätten, wirklich gerettet oder zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erzogen sind.*) Und mit solchen Ergebnis dürfte man doch schon sehr zufrieden sein!

c) Anderseits aber bleibt es bestehen, dafs diese Erziehungshäuser allein der grofsen Aufgabe der Jugenderziehung nicht genügen können, dafs ihnen gar nicht die Fürsorge für die früheren Zöglinge zugemutet, die Verantwortung für die Entlassenen nicht zugeschoben werden kann. Das Rettungshaus ist doch schliefslich nur ein Glied in dem grofsen Organismus des Erziehungswesens, der die gesamte Jugend bis zur Reife der Mündigkeit umfassen sollte. Es ist sicher zum Schaden des Rettungshauswesens einerseits wie auch der allgemeinen Volkserziehung anderseits gewesen, dafs die Rettungsanstalten jahrzehntelang als eine Liebhaberei kleiner frommer Kreise gelten konnten, als blofses Produkt der »Inneren Mission«, die unbekümmert um die öffentliche Erziehung ihr beschauliches Sonderdasein führten. Daher hat sich auch in weiten Kreisen das Vorurteil bis heute erhalten, die Rettungsanstalten seien schlimme Brutstätten eines finsteren und engherzigen Pietismus, in welchen, wie noch in neuester Zeit der Dezernent des Erziehungswesens einer Grofsstadt behauptete, »nur Dummköpfe, Heuchler und Müfsiggänger gezüchtet werden!« Nun hat aber die »Innere Mission« überhaupt in der Öffentlichkeit mit der Zeit eine ganz andere Stellung und Beurteilung gewonnen, indem man mehr und mehr erkennt, dafs diese früher so belächelten Bestrebungen christlich interessierter Kreise zum Wohle der Schmerzenskinder der Gesellschaft, der Elenden, Blöden, Irrenden, Verwahrlosten, Gefallenen, Gefangenen usw. nichts anderes als ernste heilige Pionierarbeit war, wodurch die Gesellschaft auf ihre Pflicht auch für diese bisher sich selbst Überlassenen aufmerksam gemacht und in ihre Ausübung eingeführt wurde. Viele der Arbeiten der

*) Neuere Forschungen lassen diese Erfolge der Anstaltserziehung in noch günstigerem Lichte erscheinen; eine schlesische Statistik berechnete über 80 v. H. wohlgeratene Anstaltkinder. Geh. Rat Krohne gibt an, dafs von den 30855 Kindern, die nach dem preufsischen Zwangserziehungsgesetz vom 13. März 1878, seit dem 15. Oktober 1878 bis zum 31. März 1899 untergebracht waren, 75 v. H. vor dem Verfall in sittliches Verderben und ins Verbrechen bewahrt sind. Wenn von diesen Kindern auch nur die gröfsere Hälfte durch Anstalten hindurchgegangen sind, so zeigt doch auch diese Aufmachung, wie unzutreffend und ungerecht der populäre Vorwurf ist, in den Besserungsanstalten würden die Kinder noch mehr verdorben!

Inneren Mission sind allmählich in die Hände der Öffentlichkeit übergegangen (z. B. Kranken- und Gefangenenfürsorge), in anderen Zweigen wie der Blöden-, Epileptischen-, Irrenpflege, teilen sich jetzt Innere Mission und Gesellschaft in die Arbeit.*)

So hat es sich auch mit dem Rettungshauswesen gestaltet. Anfangs glaubten die Vertreter des praktischen Christentums durch die Gründung von Rettungshäusern das Volksleben erneuern zu sollen und zu können, und die Begeisterung war in jener Zeit »der ersten Liebe« vor 50 Jahren sehr grofs. Allmählich aber erkannte man, dafs damit nicht allein geholfen ist, wenn man die sittlich gefährdeten und kranken Kinder herausgreift und für einige Jahre einer christlichen Erziehung überweist; man lernte einsehen, wie viele und mächtige Miterzieher im Volksleben vorhanden sind, deren Einflufs durch zeitweilige Anstalterziehung nicht gebannt werden kann. Man begrüfste demnach das Miteingreifen des Staates in dem Zwangs- und Fürsorge-Erziehungsgesetz, so sehr und verständlicherweise man sich auch früher gegen jede Beziehung der rettenden, christlich freien Erziehung zur Gesetzlichkeit und zum Zwange des Staates gesträubt hatte. Auch jetzt noch ist es berechtigt, wenn die privaten Erziehungsanstalten ihre Freiheit und Unabhängigkeit vom Staate so viel wie möglich zu wahren suchen und die beginnende Verstaatlichung des Rettungshauswesens schmerzlich beklagen; aber das kann die Entwicklung nicht aufhalten, die mit innerer Notwendigkeit auf ein organisches Hand- in Handarbeiten der öffentlichen Erziehung mit der rettenden Liebesarbeit der inneren Mission hindrängt. Wo die Mittel sind, da ist auch die Macht. Sobald die Anstalten, wie jetzt schon der Fall, zum gröfseren Teil von den Pflegegeldern der Provinzialverwaltung leben, wird diese es sich auch nicht nehmen lassen, ihren Einflufs auch in inneren Angelegenheiten der Anstalten immer entscheidender geltend zu machen. Daher kann nur eins die Unabhängigkeit der Anstalten retten: möglichst viele Kinder aus eigenen Mitteln zu unterhalten, bezw. aus anderen Händen als denen der Provinzialverwaltungen entgegenzunehmen. Die Vertreter der Regierungen weisen selbst, zumal ihnen die Kosten zur immer volleren Durchführung des Fürsorge-Erziehungegesetzes über den Kopf zu wachsen drohen, sehr nachdrücklich darauf hin, »dafs dieses zur Heilung schwerer sozialer und sittlicher Schäden notwendige Gesetz, das in das Familienrecht tief eingreifen und Staat wie Kommunalverwaltungen mit fast unübersehbaren Ausgaben belasten mufste, wie jedes Heilmittel eine Gefahr in sich schlofs, wenn es ungeschickt, zur unrechten Zeit, am unrechten Ort und im Übermafs angewendet wurde. Man rechnete (bei dieser Vorlage) darauf, dafs diese Gefahr sich überwinden lasse, wenn die vorhandenen Einrichtungen und Bestrebungen der freien Liebestägigkeit zur Fürsorge für die Jugend in vollstem Umfange ausgenutzt und zu gröfserer Ausdehnung angespornt würden!« (Krohne, Erziehungsanstalten in Preufsen S. VI.) Die freie Liebestätigkeit sollte, war die Meinung, die neue gesichertere Grundlage für ihre Arbeit, die ihr durch die Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches über die Befugnisse des Vormundschaftsgerichts, insbesondere die Entziehung der Elternrechte (§§ 1666 und 1838), sich immer mehr zu nutze machen. Kein Zweifel, darin steckt die Lebensfrage für die christliche Liebestätigkeit der Jugendfürsorge, wenn sie eine freie sein und bleiben will. Nicht alles dem Staate überlassen, nicht die gesamte gefährdete Jugend der staatlichen Erziehung übergeben!

Ob freilich die Erziehungsanstalten bei ihrer Isoliertheit inmitten des Erziehungswesens sich nach dieser Anweisung in voller Selbständigkeit werden erhalten können, ist die Frage. Es gilt daher eine Organisation aller erzieherisch interessierter und befähigter Kräfte des Volksslebens herzustellen, einen gegliederten Verband der Erziehungsinteressenten, der mit obrigkeitlicher Autorität und Befugnis ausgestattet ist, und unter staatlicher Oberaufsicht das gesamte Erziehungswesen handhabt, wie Dörpfeld es entwickelt hat.

d) Erst in solchem gröfseren Zusammenhange kommt die opferwillige und gesegnete Arbeit der Rettungshäuser zu ihrem vollen Rechte; sie wird dann in eine innere Ver-

*) Vergl. hierzu meinen Artikel Innere Mission in der Schule. Bd. 3. S. 837 f.

bindung und Wechselwirkung mit dem allgemeinen Erziehungswesen gestellt. Erst dann wird man ihre hohe prinzipielle Bedeutung für Erziehung und Gesellschaft voll zu werten und zu verwerten wissen. Es sind doch eben die Rettungshäuser gewesen, die das zu leisten unternahmen, was das öffentliche Schulwesen zu tun übrig liefs: sich derer anzunehmen, denen nicht mehr durch allgemeine Schulung, sondern nur durch besondere Erziehung geholfen werden konnte. Aber erfüllt die allgemeine Volksschule überhaupt ihren Zweck, wenn sie nicht die Erziehung selbst als ihre eigentliche Aufgabe, die Disziplinierung und den Unterricht dagegen nur als Mittel zu diesem Zweck ansieht? Die Rettungsanstalten fordern immer erneut zu der Erwägung auf, was zur eigentlichen Erziehung und zu einem Erzieher gehört: dafs Erziehung die Einwirkung von Person zu Person ist und das Seeleninnere des einzelnen Kindes ergreifen und bilden mufs; dafs dazu also eine volle hingebende Persönlichkeit gehört, in der etwas lebt von dem Geiste der grofsen Erzieher und Begründer von Rettungshäusern, einen A. H. Francke, Pestalozzi, Falk und Wichern; dafs nur solche Männer zu Volkserziehern berufen sind, denen Pestalozzis Wort vorbildlich ist: »Ich wolle durch mein Leben nichts und will heute nichts als das Heil des Volkes, das ich liebe und elend fühle, wie es wenig elend fühlen, indem ich sein Leiden mit ihm trug, wie sie wenige mit ihm getragen haben«, oder die es mit Falk für eine Gnade Gottes ansehen, wenn sie »anstatt zu Schreibpapier verarbeitet zu werden, als Charpie benutzt und in die offene Wunde der Zeit gelegt werden«; kurz, die Rettungsanstalten werden, sobald sie in einen ordnungsmäfsigen Zusammenhang mit dem öffentlichen Erziehungswesen gelangen, eine stetige leise, aber unüberhörbare Mahnung für alle Lehrer und Schulleiter darstellen, dafs die Voraussetzung und das Wesen aller Volkserziehung überhaupt nichts anderes als die rettende opferfreudige Liebe ist, die durch keine palastähnlichen Schulbauten und grofsartigen Schuleinrichtungen und moderne Lehrmittel ersetzt werden kann.

Aber auch sonst werden sich beide Teile bei regem und geordnetem Austausch der beiderseitigen Erfahrungen nicht schlecht stehen, da ja doch die Rettungshäuser durch die Vereinigung von Schule und Haus vollkommenere Erziehungsanstalten darstellen als die blofse Schule. Die Begründer der Rettungshäuser wie Francke, Pestalozzi, Zeller und Wichern sind auch Pfadfinder auf dem Gebiete der Schulpädagogik gewesen. »Die Tätigkeit eines Zeller in Beuggen ist nicht blofs für die Hunderte von geheilten Kranken, sondern auch für die pädagogische Heilkunde selbst von Segen« (Stoy Enzyklop., S. 303) und Wicherns berühmte Abhandlung über Rettungsanstalten in Schmids pädagogische Encyklopädie ist zugleich ein glänzendes Zeugnis dafür, dafs dieser Mann nicht nur ein »Genie der Barmherzigkeit«, sondern auch ein Pädagoge von Gottes Gnaden war (vergl. z. B. seine Bemerkungen über Gesang und Spiel). Francke wurde gerade durch das Sinnen auf die Umgestaltung des Gedankenkreises verwahrloster Kinder zur Heranziehung und Einführung der Realfächer in den Unterricht getrieben. Die Bedeutung des Unterrichts überhaupt wird in diesem Zusammenhang ganz anders gewürdigt: »der Unterricht ist ein unentbehrlicher Bundesgenosse, nicht blofs, weil er in der Pflanzung von Interessen neue Lebensquellen aufschliefst, sondern auch darum, weil er Gelegenheit eröffnet, in das Innere des Kranken zu schauen!« *) Ferner fordern die Rettungsanstalten wie die Alumnate überhaupt zu derartigen der Pädagogik sehr dienlichen Vergleichen der »geschlossenen« mit der freien Erziehung auf, wie sie Ober-Schulrat Menge in feinsinniger Weise in seinem Artikel Alumnate (dieses Werk Bd. I, S. 68—71) anstellt. Endlich aber werden die öffentlichen Schulen, sobald der geforderte organische Zusammenhang des gesamten Erziehungswesens, zu dem ja sämtliche Abnormschulen gehören müssen, hergestellt ist, ganz anders als bisher sich ihrer Dankesschuld bewufst werden, die sie den Erziehungsanstalten abzustatten haben, welche die Arbeit an dem Punkte hoffnungsfreudig wieder aufnehmen, wo die öffentliche Schule sie als hoffnungslos fallen gelassen hat, die

*) Stoy, Encyklop., S. 301; vergl. Palmer, Pädagogik, S. 715.

sich der Ausgestofsenen annehmen, mit denen die Schulen nicht hatten fertig werden können. Die Rettungshäuser sind also »schon durch ihr blofses Dasein«, wie Stoy sagt (a. a. O.) »eine pädagogische Wohltat« und zwar werden sie das um so mehr in dem Mafse werden, je schwerer einerseits die öffentliche Schule es hat, der eingerissenen und immer mehr um sich greifenden Autoritätslosigkeit und dem wachsenden jugendlichen Verbrechertum zu steuern, und je fester anderseits das Band geschlungen wird, das die gesamte Volkserziehung in einheitlicher Organisation umfassen sollte.

Dafs die Entwicklung hierauf hindrängt und eine solche Organisierung des Erziehungswesens nicht nur diesem selbst zu gute kommen würde, erkennt man jetzt auch auf nicht pädagogischer Seite. In der Vorbereitungszeit zum Fürsorge-Erziehungsgesetz war es sehr interessant, Rechtsprofessoren und Staatsanwälte in Erziehungsorganisationsfragen arbeiten zu sehen. Eine hochangesehene Körperschaft, die internationale kriminalistische Vereinigung (Gruppe Deutsches Reich), nahm sich dieser Angelegenheit energisch an und arbeitete einen Reichsgesetzentwurf »betreffend die Behandlung und Bestrafung jugendlicher Verbrecher und verwahrloster jugendlicher Personen« aus, der die Errichtung von »Erziehungsämtern« vorsieht, »welchen die Entscheidung über die Art und die Ausführung der staatlich überwachten Erziehung obliegt.« In der »Konferenz der Rettungshausverbände, Erziehungsvereine und Rettungshaus-Vorstände Deutschlands« vom 15. März 1897 trug Staatsanwalt Dr. Keil-Breslau über »die definitive Gestaltung der Zwangserziehung nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch und die Aufgabe der Landesgesetzgebung« vor und legte den durchdachten Plan eines zu fordernden »Provinzialerziehungsamtes*) vor, der im wesentlichen den vollen Beifall der Konferenz fand. Natürlich handelte es sich hierbei allemal um die mifsratene und die Gesellschaft gefährdende Jugend; der Kenner der Dörpfeldschen Schulgemeindeidee sieht aber leicht, wie nahe sich dieser Organisationsplan mit den Vorschlägen des Meisters der Schulverfassung berührt oder vielmehr, wie leicht er der Dörpfeldschen Organisierung der Gesamterziehung eingeordnet werden

*) Das Provinzial-Erziehungsamt. 1. Das Provinzial-Erziehungsamt mufs eine ganze Provinz umfassen, um a) eine Gewähr für Objektivität zu geben, b) um Privaten wie Behörden gegenüber Autorität zu entfalten, c) um geeignete Personen als Mitglieder im Ehrenamte zu gewinnen. 2. Das Provinzial-Erziehungsamt setzt sich zusammen aus: a) dem Landeshauptmann bezw. dessen Vertreter als dem Vorsitzenden, der zugleich die laufenden Geschäfte führt, b) einem vom Oberpräsidenten zu ernennenden Staatskommissar, c) je einem Geistlichen der beiden christlichen Bekenntnisse, die vom Konsistorium bezw. dem Bischofe abzuordnen sind, d) je einem Leiter einer öffentlichen und einer privaten Erziehungsanstalt, e) sonst geeigneten Personen. Die Mitglieder erhalten Reisekosten und Diäten, fungieren aber im Ehrenamte. Die ad d und e genannten Personen wählt der Provinzial-Ausschufs. Das Amt ist beschlufsfähig, sobald fünf Mitglieder anwesend sind. 3. Dem Provinzial-Erziehungsamte unterstehen alle öffentlichen Erziehungsanstalten, welche sich ihm freiwillig unterordnen. Private Anstalten, welche aufserhalb der Organisation bleiben, erhalten weder Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln noch Zwangszöglinge. 4. In diesen Grenzen regelt sich die Zuständigkeit des Provinzial-Erziehungsamtes wie folgt: A. Ihm liegen den Anstalten gegenüber ob: a) die Kontrolle durch Revisionen und Kenntnisnahme des Lehr-, Wirtschafts- und Beschäftigungsplanes, b) die Genehmigung der Hausordnung, c) die Genehmigung zur endgültigen Anstellung der Hausväter und der Lehrkräfte, bei welchem eine besondere Qualifikation nicht verlangt werden darf, d) die Zustellung der von Staat und Provinz in runden Summen ausgeworfenen Beihilfen an die einzelnen Privatanstalten, e) die jährliche Fixierung der von der Provinz an Privatanstalten zu zahlenden Verpflegungsgelder, die zugleich als Pauschsätze den aus privatrechtlichem Titel verpflichteten Personen zu gelten haben. Eine Privatanstalt, welche sich andauernd den Anordnungen des Provinzial-Erziehungsamtes in den obigen Grenzen nicht fügt, kann durch dasselbe aus der Zahl der dem Amte unterstellten Anstalten ausgeschlossen werden. B. Ihm liegen rücksichtlich der Zöglinge ob: Die Erledigung der Beschwerden gegen den Landeshauptmann, a) bezüglich der Art der Zwangserziehung, b) bezüglich der vorzeitigen und der verweigerten Entlassung aus der Zwangserziehung. C. Eine anderweite Staatseinwirkung auf die Tätigkeit des Provinzial-Erziehungsamtes, der Provinz und der Anstalten selbst ist, von der Schulaufsicht abgesehen, ausgeschlossen. Dagegen sind die Mitglieder des Amtes verpflichtet, auf Erfordern des Staates bei den landespolizeilichen Revisionen der aufserhalb der Organisation stehenden Privatanstalten mitzuwirken.

könnte. Es wäre eine eigenartige aber wohl verständliche Wendung in der Schulgeschichte, wenn man aus der Erwägung der Not der Abnormen und ihrer Abhilfe heraus zu einem eifrigeren und tiefer bohrenden Wirken für eine normale Schulverfassung gelangte! Einstweilen hat freilich die Regierung die Sache allein in die Hand genommen und geglaubt, keiner Erziehungsämter zu bedürfen. Aber das letzte Wort ist noch nicht gesprochen; manche Mängel der neuen Ordnung drücken doch sehr. Das Vorbild Norwegens und seines pädagogisch viel durchdachteren, von juristischem Formalismus freieren Erziehungsgesetzes und namentlich die bedeutsamen jetzt viel beachteten Bestrebungen in den Vereinigten Staaten zur besseren Organisierung der Jugendfürsorge lassen hoffen, dafs man sich auch in unserm immer noch so gern nur von oben regierten Volke auf die Pflichten und Rechte besinnen wird, die der Gesamtheit in Bezug auf das Wohl des nachwachsenden Geschlechts zukommen. Möge sich durch solche vertiefte Erfassung der Aufgabe der Rettungsanstalten, die das gesamte Erziehungswesen in ihrem Gesichtskreis mit hereinziehen mufs, das verwirklichen, was die Begründer dieser Liebestätigkeit von der Errichtung dieser Erziehungsanstalten selbst sicher erhofften: die sittliche Erneuerung unseres Volkslebens!

Übersicht der Rettungshäuser (Deutschlands)

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Bestand am 1. Juni 1895 *)
	Herzogtum Anhalt		
1.	Bernburg, Friederikenhaus	12. 2. 1842	38 (m.)
2.	Gr. Paschleben b. Köthen, Heinrichshaus	1853	35 (m.)
3.	Ballenstedt, Friederikenstift	9. 10. 1857	25 (w.)
4.	Köthen, Augustenhaus	1869	18 (w.)
	Grofsherzogtum Baden		
5.	Beuggen, Armenschullehrer- u. Armenkinderanstalt	1820	62 (37 m. 25 w.)
6.	Constanz, v. Wessenbergsche Rett.-A. f. sittl. verw. Kinder	1834	41
7.	Durlach, Rettungsanstalt	1836	91 (50 m. 41 w.)
8.	Weinheim, Pilgerhaus	1848	38 (28 m. 10 w.)
9.	Dinglingen, Lahrer, Waisen- u. Rettungshaus . .	1849	39 (26 m. 13 w.)
10.	Karlsruhe, Hardtstiftung	1851	68 (34 m. 34 w.)
11.	Mannheim, Ev. Rettungshaus f. Mädch.	1853	39 (w.)
12.	Wertheim a. M., Erziehungsanst. Georgshilfe . . .	1855	18 (9 m. 9 w.)
13.	Niefern b. Pforzheim, Rettungshaus Niefernburg .	1856	26 (14 m. 12 w.)
14.	Tüllingen, Amt Lörrach, Rettungsh. Friedrichshöhe	1861	40 (23 m. 17 w.)
15.	Hornberg, Schwarzwälder Kinder-Rettungshaus . .	1867	47 (32 m. 15 w.)
16.	Sinsheim, Rettungsanstalt	1889	26 (m.)
17.	Flehingen, Erziehungsanstalt	1889	32 (m.)
18.	Sickingen, Amt Bretten, Erz.-H. f. Mädch.	1895	9 (w.)
19.	Freiburg i. B., Waisen- u. Rettungsh. d. Erz.-Stiftes	1860	—
	Königreich Bayern		
20.	Nürnberg, Veilhof	1824	62 (52 m. 10 w.)
21.	Erlangen, Punkenhof	1849	46 (34 m. 12 w.)
22.	Castell, Trautberger Haus	1850	14 (13 m. 1 w.)
23.	Hof	1850	16 (12 m. 4 w.)
24.	Martinsberg bei Naila	1851	20 (18 m. 2 w.)
25.	Marienberg, Dr. Mart. Luther-St. Schwarzenbach a. P.	1853	22 (14 m. 8 w.)
26.	Wunsiedel	1853	14 (10 m. 4 w.)
27.	Feldkirchen	1853	43 (22 m. 21 w.)
28.	Schweinfurt, Marienthal	1854	22 (11 m. 11 w.)
29.	Altdorf	1856	21 (16 m. 7 w.)
30.	Fassolshof	1856	39 (26 m. 13 w.)
31.	Gunzenhausen	1856	14 (7 m. 7 w.)

*) Neuere Angaben waren nicht zugänglich. Für Preufsen ist die Tabelle nach dem Buch von Geh. Rat Krohne »Die Erziehungsanstalten in Preufsen« vervollständigt und berichtigt.

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Bestand am 1. Juni 1895
32.	Neuendettelsau	1861	18 (w.)
33.	Rothenburg a. T., Waisen- u. Erz.-H. St. Leonhard	1866	18 (m. u. w.)
34.	Würzburg	1880	22 (w.)
35.	Münchberg, Dr. Mart. Lutherstift	1884	15 (m. u. w.)
36.	Willmars, Mädchenrettungsanstalt	1885	7 (w.)
37.	Schillingsfürst, Elisenstift	1857	13 (w.)
	Bayrische Pfalz		
38.	Hafsloch, Ev. Rettungshaus	1851	13 (w.)
39.	Inkelthalerhof bei Bockenhausen	1854	50 (36 m. 14 w.)
	Herzogtum Braunschweig		
40.	Braunschweig, Rettungshaus b. St. Leonhard	1852	92 (50 m. 42 w.)
41.	Bevern, Erz.-Anst. Wilhelmstift	1870	276 (181 m. 95 w.)
	Elsafs-Lothringen		
42.	Neuhof b. Strafsburg, Prot. Anst. z. Erz. a. Kinder	1825	128 (96 m. 32 w.)
43.	Strafsburg	1839	20 (w.)
44.	Colmar	1846	28 (w.)
45.	Sonnheim, Landw. Asyl	1847	35 (m.)
46.	Königshofen, Bess.-Anst. f. ev. Mädchen	1856	39 (w.)
47.	Markirch, Mädchen-Waisenhaus	1868	21 (w.)
48.	Mülhausen, Johannesstift	1879	48 (15 m. 33 w.)
49.	Les Bordes b. Metz, Johannesstift	1881	46 (29 m. 17 w.)
50.	Kronenburg, Ev.-Luth. St. Kinderheim	1888	38 (19 m. 19 w.)
51.	Marschallshof, Knaben-Bess.-Anstalt	1892	60 (m.)
52.	Illzach b. Mülhausen, Jakobusstift	1894	32 (m.)
	Freie Städte: **a) Hamburg**		
53.	Horn, Rauhes Haus	1833	95 (m.)
54.	Kastanienhof, Mädchenanstalt	1835	27 (w.)
55.	Pestalozzistift, Bewahr- u. Erz.-Haus	1847	81 (50 m. 31 w.)
56.	Emilienstift	1883	43 (w.)
57.	Ohlsdorf, Zwangserz.-Anstalt	1884	153 (109 m. 44 w.)
	b) Bremen		
58.	Ellen b. Bremen, Ellener Hof	1847	23 (m.)
59.	Rockwinkel b. Bremen, Hartmannsh. Joh. u. Elise Höpkenstiftung	1869	23 (w.)
	c) Lübeck		
60.	Lübeck, III Fischerbuden	1845	18 (m.)
	Grofsherzogtum Hessen		
	a) Prov. Starkenburg		
61.	Hähnlein, Rettungshaus	1851	42 (m.)
62.	Gräfenhausen b. Darmstadt, Ohlystift	1888	74 (45 m. 19 w.)
	b) Rheinhessen		
63.	Jugenheim, Rettungshaus	1852	22 (m.)
	c) Oberhessen		
64.	Arnsburg	1847	47 (w.)
	Fürstentum Lippe-Detmold		
65.	Grünau b. Schötmar	29. 6. 1849	30 (m.)
66.	Heiligenkirchen, Sophienanstalt	1865	18 (w.)
	Grofsherzogtum Mecklenburg-Schwerin		
67.	Gehlsdorf	1. 4. 1845	48 (38 m. 10 w.)
68.	Neubrandenburg, Bethanien	7. 9. 1851	21 (m.)

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Bestand am 1. Juni 1895
	Großherzogtum Oldenburg		
69.	Niederwörresbach (Fürstentum Birkenfeld)	16. 10. 1845	33 (w.)
70.	Vechta, Erz.- u. Bess.-Anst.	1880	16 (m.)
	Königreich Sachsen		
71.	Dresden, Marienhof (Städt.)	1828	42 (32 m. 10 w.)
72.	Bräunsdorf, Kgl. L.-Erz.-A. f. sittl. gef. K.	1824/32	280 (234 m. 46 w.)
73.	Riesa a. d. Elbe	1852	30 (m.)
74.	Waldkirchen, Friedrich Aug.-Stift	1852	29 (20 m. 9 w.)
75.	Berthelsdorf, Rettungshaus für Mädchen	1853	13 (w.)
76.	Elsterberg, Kinderrettungsanstalt	1853	14 (11 m. 3 w.)
77.	Oppach. Rettungshaus	1853	17 (m.)
78.	Zittau, Rettungshaus für Knaben	1854	14 (m.)
79.	Chemnitz, Johanneum i. städt. Zt.	1855	40 (20 m. 20 w.)
80.	Schwarzenberg, Prinz Albertstift	1855/9	23 (14 m. 9 w.)
81.	Auerbach, Rettungshaus Rebesgrün	1856	23 (16 m. 7 w.)
82.	Friedeburg b. Freibg., Kretschmarstiftung	1859	22 (m.)
83.	Störmthal, Lutherstift	1870	16 (m.)
84.	Obergorbitz, Rettungshaus	1872	65 (48 m. 17 w.)
85.	Kemnitz, Rettungshaus	1873	12 (m.)
86.	Chemnitz, Städt. Kindervers.-Haus	1875	164 (91 m. 73 w.)
87.	Goeda, Rettungshaus	1876	17 (m.)
88.	Dittelsdorf, Karolinenheim	1877	16 (w.)
89.	Elstra, Rettungshausverein	1878	15 (w.)
90.	Raschau bei Oelsnitz i. V., Marienstift	1878	11 (m.)
91.	Hohenstein-Ernstthal, M. Lutherstift	1883	36 (28 m. 8 w.)
92.	Oberneukirch, Rettungshaus für Knaben	1888	18 (m.)
93.	Brandis, Kinderheim	1889	6 (w.)
94.	Ober-Pesterwitz, Zw.-Anstalt für konf. Knaben	1893	6 (m.)
95.	Johanngeorgenstadt, Lazarusstift	—	6 (m.)
96.	Mylau, Immanuelstift	—	9 (5 m. 4 w.)
	Thüringen		
97.	Hildburghausen	1819	12 (8 m. 4 w.)
98.	Gotha	1830	44 (m.)
99.	Meuselwitz S.-A., Georgen- u. Marienhaus	1855	32 (23 m. 9 w.)
100.	Hohenleben, Heinrichsstiftung	1855	51 (30 m. 21 w.)
101.	Hermannsfeld S.-M., Rettungshaus z. Fischhause	1860	59 (44 m. 15 w.)
102.	Tiefenort, Rettungshaus	1881	44 (35 m. 9 w.)
103.	Ebeleben, Karl-Marienhaus	1883	41 (36 m. 5 w.)
104.	Gotha, Mägdeheim	1888	20 (w.)
105.	Frankenhausen, Wilhelmstift	7. 1. 1896	20 (16 m. 4 w.)
	Königreich Württemberg		
106.	Stuttgart, Paulinenpflege	1820	72 (48 m. 24 w.)
107.	Winnenden, Paulinenpflege	1823	57 (36 m. 21 w.)
108.	Kornthal, Rettungshaus f. 10—14 jähr. Kinder	1823	53 (32 m. 21 w.)
109.	Tuttlingen, Erziehungsanstalt	1825	49 (30 m. 19 w.)
110.	Kirchheim u. T., Paulinenpflege	1826	42 (26 m. 16 w.)
111.	Stammheim, Kinder-Rettungsanstalt	1827	36 (21 m. 15 w.)
112.	Kornthal, Rettungsanstalt f. Kinder unter 6 J.	1828	32 (20 m. 12 w.)
113.	Wilhelmsdorf, Rettungshaus f. 6—10 j. Kinder	1830	63 (41 m. 22 w.)
114.	Walddorf, Filiale von Reutlingen	1834	8 (4 m. 4 w.)
115.	Lichtenstern, Armenschull.-Bild.- u. R.-A.	1836	47 (32 m. 15 w.)
116.	Ebingen, Augustenhilfe	1840	38 (20 m. 18 w.)
117.	Lustnau, Sophienpflege	1840	30 (19 m. 11 w.)
118.	Reutlingen, Anstalt zum Bruderhaus	1840	74 (51 m. 23 w.)
119.	Göppingen, Wilhelmshilfe	1841	39 (23 m. 16 w.)
120.	Herbrechtingen, Kinder-Rettungs-Anstalt	1841	60 (34 m. 26 w.)
121.	Plieningen, Wilhelmspflege	1841	60 (33 m. 27 w.)
122.	Tempelhof, Rettungs-Anstalt	1843	44 (31 m. 13 w.)
123.	Rodt, Filiale von Reutlingen	1855	23 (12 m. 11 w.)

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Bestand am 1. Juni 1895
124.	Göttelfingen, Filiale von Reutlingen	1856	27 (m.)
125.	Alpirsbach, Filiale von Reutlingen	1856/7	5 (w.)
126.	Geisingen, Filiale von Reutlingen	1858	1 (w.)
127.	Dettingen, Filiale von Reutlingen	1859	2 (w.)
128.	Schönbühl, Rettungsanstalt	1859	62 (m.)
129.	Leonberg, Rettungsanst. f. ältere gef. Mädchen	1870	28 (w.)
130.	Altensteig, Filiale von Reutlingen	1874	2 (m.)
131.	Karlshöhe, Ev. Brüder- u. Kinder-Anstalt	1876	90 (65 m. 25 w.)
132.	Waiblingen, Kinderheim f. Kinder u. 6 J.	1877	44 (21 m. 23 w.)
133.	Altshausen, Konfirmandenanst. Martinshaus	1882	58 (28 m. 30 w.)
134.	Oberurbach, Rettungsanstalt f. entl. weibliche Strafgefangene ev. Konfession	1883	43 (w.)

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit: Zahl d. Plätze	Aufnahmefähigkeit: Geschlecht	Erziehungs-Personal: Vorsteher	Erziehungs-Personal: Hauseltern	Erziehungs-Personal: Gehilfen
	Königreich Preußen						
	Prov. Brandenburg						
	Berlin						
	A. Evangelische						
135.	Wadzeck-Anstalt	1819	110	beide	1	—	6
136.	Zehlendorf b. Berlin, Erz.-Anst. am Urban	1825	300	beide	1	1	17
137.	Grünes Haus, Erziehungs-Anstalt	1846	64	m.	1	—	2
138.	Gossnerhaus, Mädchenerziehungs-Verein	1857	60	w.	—	1	4
139.	Zoar, Erz.-Anst. f. arme kleine Mädchen	1858					
140.	Zionshülfe, Kinderpflege u. Erz.-Anstalt in Schöneberg	1859	60	w.	1	—	6
141.	Kleinbeeren b. Berl., städt. Erz.-A. f. verwahrloste Mädchen	1893	40	w.	1	—	2
	Reg.-Bez. Frankfurt a. O.						
142.	Crossen a. O., Marienstift	1838	12	w.	—	1	—
143.	Züllichau, Erz.-Anst.	1840	50	beide	—	2	2
144.	Königsberg N.-M., Kreis-Rettungs- u. Waisenh.	1845	36	beide	-	2	—
145.	Zühlsdorf, Rettungshaus	1847	70	beide	—	1	2
146.	Berlinchen, Rettungshaus f. verwahrloste Kinder	1849/50	60	beide	—	2	3
147.	Reitwein, Knaben-Rettungshaus	1850	16	m.	—	1	—
148.	Wilmersdorf, Krs. Leb., Mädchen-Rettungshaus	1850	15	w.	—	—	2
149.	Sommerfeld, St. Johanneshütte	1850	22	m.	—	1	—
150.	Grofs-Cammin, Neanderhaus	1851	30	m.	—	1	1
151.	Sergen, Rettungs-Anstalt	1851	20	beide	—	1	—
152.	Schönwalde, Knaben-Rettungshaus	1852	20	m.	—	2	—
153.	Forst, Waisen- u. Rettungshaus	1854	49	beide	—	2	—
154.	Reppen. Rett.-H. f. d. Ost- u. Weststernb. Kr.	1857	26	m.	—	1	—
155.	Finsterwalde, Rettungshaus	1858					
156.	Schwiebus, Rettungshaus	1865	32	beide	—	1	—
157.	Guben, Mädchen-Rettungshaus	1872	24	w.	—	1	—
158.	Gassen, v. Lessingstift	1882	20	w.	—	2	—
159.	Guben, Knaben-Rettungshaus	1883	24	m.	—	1	—
160.	Spremberg, Wilhelm-Augustastift	1882/5	40	beide	—	1	2
	Reg.-Bez. Potsdam						
161.	Potsdam, Franksches Stift	1830	60	m.	1	—	2
162.	Brüssow, Rotes Haus	1847	28	m.	—	2	—
163.	Gramzow, Fischerhaus	3. 10. 1848	25	w.	—	1	—
164.	Wulkow, Rettungshaus f. sittl. verw. Mädchen	1850	24	w.	—	2	—
165.	Nowawes, Bethlehem	1851	16	m.	—	1	—

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit		Erziehungs-Personal		
			Zahl d. Plätze	Geschlecht	Vorsteher	Hauseltern	Gehilfen
166.	Potsdam. Pfingsthaus	1851	18	m.	—	1	1
167.	Angermünde, Rettungshaus	29. 11. 1852	20	beide	—	1	—
168.	Brunn, Heilbrunn, Knaben-Rettungshaus	1852	50	m.	—	2	1
169.	Falkenberg, Kn.-Rett.-H. d. Niederbarn. Kr.	1852	16	m.	—	1	—
170.	Neuendorf b. Beeskow	1852					
171.	Rüdersdorf, Marienhaus	1852	50	w.	1	1	1
172.	Bornim, Bethesda, Mädchen-Waisen-Asyl	10. 7. 1853	30	w.	—	—	4
173.	Charlottenburg, Prinz-Carl-Stiftung	30. 1. 1853	55	m.	—	1	—
174.	Jüterbog, Emmaus	1. 6. 1853	15	w.	1	—	—
175.	Coethen i. M., Knaben-Rettungshaus	1854	24	m.	—	1	1
176.	Templin	1854	30	m.	—	1	1
177.	Marwitz, Rettungshaus d. Kr. Osthavelland	22. 9. 1857	24	m.	—	1	—
	B. Katholische						
178.	Berlin, Maria-Victoria-Heilanstalt						
179.	Berlin, St. Josefsheim f. verwahrl. heimatl. Kinder	1891	120	beide	1	—	20
180.	Berlin, St. Katharinenstift f. verl. Kinder						
181.	Berlin, Marienstift						
182.	Berlin, St. Afrastift der gr. Schw. Rettungsh.	1880	180	w.	1	—	23
183.	Berlin, Afrastift der gr. Schw. Kleink.-Bew.-A.						
184.	Charlottenburg, Rettungsh. d. gr. Schw.						
185.	Deutsch-Wilmersdorf, Mädchenwaisenheim Maria Schutz	1894	125	w.	1	—	6
186.	Frankfurt a. O., Waisen- und Rettungshaus Marienstift						
187.	Potsdam, St. Josefs-Waisenhaus	1861	120	beide	—	—	6
188.	Reinickendorf, Rett.-H. d. Schwest. v. g. H.	1887	200	w.	1	—	30
	C. Jüdische						
189.	Berlin, Baruch-Auerbachsche Wais.-Erz.-Anst. für jüdische Knaben und Mädchen	1833	105	beide	1	—	4
190.	Berlin, Frauen-Verein	1833	20	w.	1	—	—
191.	Pankow, Mädchenhaus f. Wais. u. Verl.						
	Prov. Hannover						
	A. Evangelische						
192.	Altencelle b. Celle, Linerhaus	1845	130	w.	—	1	8
193.	Schladen, Rettungshaus	1851	79	m.	—	1	4
194.	Ricklingen, Rettungshaus d. Pestalozzistiftes	1851	50	m.	—	1	3
195.	Hünenburg b. Riemsloh	1853	62	beide	—	1	4
196.	Groſsefehn, b. Aurich, Rettungsanstalt	1865	90	beide	—	2	7
197.	Stephanstift b. Hannover	1873	150	m.	1	1	24
198.	Himmelpforten	1892	54	beide	1	—	5
	B. Katholische						
199.	Celle, Jof. St. Kommunik.-A.						
200.	Döhren b. Hann., Waisenhaus m. u. w.						
201.	Hildesheim, Bischöfl. Rettungs-Anstalt f. verwahrl. Kinder Klein Bethlehem	1858	120	beide	1	—	9
202.	Kellinghausen b. Bersenbrück, St. Marienstift						
203.	Lüneburg, Bonifaziusstift	1885	40	beide	1	—	6
204.	Moorstadt b. Barver, Erz.-A. f. n. m. schulpfl. Kinder						
205.	Schwagsdorf b. Bersenbrück, A. f. M.						
206.	Thuine b. Freren, Anstalt für Knaben						
207.	Thuine, St. Georgsstift	1857	200	m.	1	—	42
	C. Jüdische						
208.	Ahlem b. Linden, Israel. Erz.-Anstalt	1893	80	m.	2	—	18

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit: Zahl d. Plätze	Aufnahmefähigkeit: Geschlecht	Erziehungs-Personal: Vorsteher	Erziehungs-Personal: Hauseltern	Erziehungs-Personal: Gehilfen
	Prov. Hessen-Nassau						
	Reg.-Bez. Cassel						
	A. Evangelische						
209.	Rengshausen, R.-A. Beiserhaus	1844	200	m.	1	—	2
210.	Hof Reith b. Schlüchtern, Knaben-Erziehungs- und Rettungshaus	1853	60	m.	—	1	4
211.	Treysa, Erziehungshaus	1877					
212.	Wabern, K.-E.-A.	1886					
	Reg.-Bez. Wiesbaden						
213.	Nieder-Erlenbach, Schubothstiftung	1845					
214.	Wiesbaden, Rettungshaus	1853	90	beide		1	5
215.	Nieder-Erlenbach b. V., Reinhardshof	1859					
216.	Katzenellenbogen, Elisabethstift	1887	60	beide	1	1	—
	B. Katholische						
217.	Dernbach, Marien-Anst., Waisen- u. Rettungsanstalt für Mädchen von 3—18 Jahren	1888	120	w.	1	—	20
218.	Fritzlar, Erz.-Anst. f. schulpfl. Mädchen						
219.	Hovas b. Fulda, Rett.-A. f. schulentl. Mädchen	1890	6	w.	—	—	4
220.	Hünfeld, Kom.-Anst.						
221.	Königstein i. T., St. Annastift f. verl. k. K.						
222.	Oberursel (Taunus), Johannesstift	1893	150	beide	1	—	?
223.	Marberzell b. Fulda. R.-A. f. schulpfl. Mädchen	1883	70	w.	—	—	5
224.	Marienhausen b. Aßmannshausen, Diöz. Rett.-H. für Knaben	1864	200	m.	1	—	17
225.	Marxheim (Maingau), Anstalt f. sittlich gef. Mädchen						
226.	Sannerz b. Sterbfritz, Rett.-Anst. f. schulpfl. Knaben	1848	100	m.	1	—	8
227.	Seck b. Rennerod, St. Katharinenstift f. Kinder vom frühesten Alter an						
	C. Jüdische						
228.	Diez, Deutsch-Israelitisches Kinderheim	1889	60	m.	1	—	—
229.	Ems, Isr. Central-Waisen- u. Mädchenhaus	1897	63	w.	1	—	1
	Prov. Ostpreußen						
	Reg.-Bez. Königsberg						
	A. Evangelische						
230.	Memel, Retth. f. hülfl. Kinder	1825	36	m.	—	1	1
231.	Königsberg, Erz.-Anst. f. Armenpfl.	1833	80	beide	1	—	3
232.	Schönbruch, Verein z. Erz. verwahrl. Mädchen	1842	30	w.	—	1	—
233.	Wartenburg, Waisen- u. Konf.-Anst.	1846	80	beide	—	1	3
234.	Allenburg, Bethesda	1851	17	w.	—	1	—
235.	Königsberg, Johannesstift	1854/83	25	w.	—	1	—
236.	Gropischken, Schrödersche Erz.-Anstalt	1856					
237.	Baeslack, Friedrich-Wilhelm-Stift	1857	24	beide	—	1	—
238.	Fischhausen, Haus der barmh. Liebe	1858	24	w.	—	1	—
239.	Memel, Wieners Waisen-Erz.-Anst.	1859	30	w.	1	—	—
240.	Königsberg, Altstädt. Kinder-Asyl	1863	30	w.	1	—	1
241.	Osterode, Mädchen-Waisenhaus	1868	30	w.	1	—	—
242.	Osterode, Kreis-Waisenhaus	1869	40	m.	1	—	1
243.	Simonetti, Rettungs-Anstalt	1868					
244.	Pr. Holland, Kreis-Waisenhaus	1869/71	30	w.	1	—	2
245.	Braunsberg, Ev. Waisenhaus	1872	50	beide	—	1	1
246.	Pr. Eylau, Kreis-Waisenhaus	1872	16	beide	—	—	1
247.	Bartenstein, Waisenhaus	1877	30	beide	—	1	1
248.	Drengfurt, Waisenhaus	1877	20	w.	—	1	—

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit: Zahl d. Plätze	Aufnahmefähigkeit: Geschlecht	Erziehungs-Personal: Vorsteher	Erziehungs-Personal: Hauseltern	Erziehungs-Personal: Gehilfen
249.	Neumark, Rett.-H. Daheim	1882	36	m.	—	1	1
250.	Zinten, Kreis-Waisenhaus	1883	18	beide	—	1	—
251.	Mehlauken, Erz.-A. d. Kr. Labiau	1884	40	m.	—	2	—
252.	Königsberg, Tiepoltsches Waisenhaus	1884	50	m.	—	1	1
253.	Braunsberg, Ev. Marthastift	1885					
254.	Königsberg, Castellsches Waisenhaus	1885	10	w.	—	—	1
255.	Friedland, Knaben-Rettungshaus	1886	35	m.	—	1	—
256.	Theerwisch, Waisenhaus	1887					
257.	Heiligenbeil, Erz.-A. d. St. Georg-Hosp.	1888	10	beide	—	1	—
258.	Pobethen, Haus Kapernaum	1892	25	m.	—	1	—

Reg.-Bez. Gumbinnen

259.	Tilsit, Erz.-Anstalt	1847	40	beide	—	—	1
260.	Lötzen, Masur. Erziehungsh.	1868	120	m.	—	1	6
261.	Serpenten, Waisenhaus Daheim	1870	24	beide	—	1	—
262.	Marggrabowa, Ballnussches Waisenhaus	1871	100	beide	—	1	2
263.	Meldienen, R.-H. Bethanien	1872	150	beide	—	1	3
264.	Rosengarten, Mädchen-Erz.-H.	1872					
265.	Lengwethen, Mädchen-Erz.-H.	1875					
266.	Lyck, Mädchen-Waisenhaus	1878/80	30	w.	1	—	1
267.	Lerchenberg, Erz.-Anst.	1883					
268.	Obehlischken, Waisenhaus	1888	20	m.	—	1	1

B. Katholische

269.	Heilsberg, St. Josephist.	1859	190	beide	1	—	7
270.	Königsberg, Kath. Erz.-Anst.						
271.	Szibben, Katechumenen-Anst.	1888	22	beide	—	—	2
272.	Willenberg, Katechumenen-Anst.						

C. Jüdische

273.	Königsberg, Isr. Waisenhaus f. Stadt u. Prov.	1861	36	beide	1	—	—

Prov. Pommern

Reg.-Bez. Cöslin

A. Evangelische

274.	Kieckow b. Gr. Tychow, Elisabethst.	1850	56	m.	—	1	2
275.	Köslin, Elisabethstift	1852	72	w.	1	—	4
276.	Necknin	1854	20	m.	—	1	—
277.	Dramburg, Rettungshaus	1857	35	m.	—	1	1
278.	Stolp, Rettungshaus	1857	67	m.	—	1	2

Reg.-Bez. Stettin

279.	Züllchow b. Stettin, Züllch. Anstalten	1831	150	m.	1	—	18
280.	Pasewalk, Kinder-Erz.-Anstalt	1838	20	beide	—	1	1
281.	Linde b. Bahn	1845	30	m.	—	1	1
282.	Görke b. Luklam, Elisabethstift	1850	24	w.	—	2	1
283.	Zachau, Elisabethstift	1851	40	w.	—	2	—
284.	Naugard, Retth.	1851	36	beide	—	1	1
285.	Regenwalde, Rettungsh.	1852	20	m.	—	2	—
286.	Stutterhof b. Demmin	1853					
287.	Labes, St. Ottenstift	1866					
288.	Warsow, Anst. f. Konfirmierte	1884	25	m.	—	1	3
289.	Demmin, Häfkestiftung	1885	24	beide	1	—	1

Reg.-Bez. Stralsund

290.	Gartz a. Rügen	1844	60	m.	—	2	3
291.	Stralsund, Rettungshaus	1847	60	m.	—	1	3
292.	Greifswald	1853	22	w.	1	—	—
293.	Hohendorf, Rettungshaus	1856	15	m.	—	1	—

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit: Zahl d. Plätze	Aufnahmefähigkeit: Geschlecht	Erziehungs-Personal: Vorsteher	Erziehungs-Personal: Hauseltern	Erziehungs-Personal: Gehilfen
	B. Katholische						
294.	Regenwalde, Grünhof b. Regenw., Aloysiusstift	1857	120	beide	1	—	18
295.	Stettin, Kommunikantenanst. Karolusstift . . .						
296.	Stralsund, Kommunikantenanstalt						
	C. Jüdische						
297.	Stettin, Waisenhaus	1854	15	m.	--	—	1
	Prov. Posen						
	A. Evangelische						
298.	Fraustadt, Ev. Waisenhaus	1711	15	beide	—	2	—
299.	Grofsdorf b. Birnbaum, Ev. W.-H.	1750	7	beide	—	1	—
300.	Rokitten, Ev. Waisen- u. Rettungsh.	1832	60	m.	—	1	2
301.	Wollstein, Marienstiftung	1837	20	w.	—	1	—
302.	Fraustadt, Städt. Rettungsh.	1854	17	beide	—	1	—
303.	Pleschen, Streckersche Rett.-A.	1854	100	beide	—	2	3
304.	Rogasen, Ev. Waisen- u. Rettungsh.	1855	33	beide	—	2	1
305.	Schönlanke, Ev. Waisenhaus.	1857	10	beide	—	1	—
306.	Wollstein, Förster Krappesches Kn.-Waisenh. .	1860	20	m.	—	1	—
307.	Posen, Ev. Mädch.-Rettungsh.	1870	30	w.	—	1	5
308.	Ostrowo, Martinsstift	1880	60	beide	—	—	2
309.	Meseritz, A. Knispelsche Kinder-Bewahr-Anst. .	1884	20	m.	—	2	—
	B. Katholische						
310.	Posen, St. Annastift	1888	80	w.	—	—	7
311.	Winiary, Erz.-A. z. guten Hirten						
	Rheinprovinz						
	A. Evangelische						
312.	Elberfeld, Ref. Armen-, Kranken- u. Erz.-H. . .	1675	80	beide	1	—	7
313.	Düsselthal, Rettungs-Anst.	1819/22	250	beide	1	—	31
314.	Zoppenbrück, Zweiganst. v. Düsselthal. . . .	1856					
315.	Duisburg, Diakonenanst.	1844	35	m.	—	1	4
316.	Niederwörresbach, Erz.-A. f. Mädchen	1845					
317.	Schmiedel, Rett.-Anstalt	1851	90	beide	—	1	6
318.	Cleve, Ev. Stiftung	1852	36	beide	—	1	3
319.	Oberbiber, Erziehungs-Anst.	1855	35	m.	—	1	1
320.	Elberfeld, Luth. Rettungsh.	1861	44	beide	1	—	5
321.	Neukirchen, Erz.-Verein	1880	55	beide	3	1	5
322.	Götterswickerhamm, Niederrh. Erz.-Anst. . . .	1884					
323.	Gemünd, Handwerkerbild.-A.	1893	100	m.	1	—	9
	B. Katholische						
324.	Münstereifel						
325.	Goch						
326.	Rheydt. Kath. Waisenhaus	1901	50	beide	—	—	4
327.	Unkel						
328.	Aachen, Lo' sberg f. schulpfl. Knaben						
329.	Aachen, Küttgens-Nellessensches Inst. f. Knaben z. Ausb. i. einem Handwerk						
330.	Aachen, Anst. z. Armen Kinde Jesus	1844	170	w.	1	—	62
331.	Aachen, Anst. z. Guten Hirten.	1848	230	w.	1	—	55
332.	Dormagen, Erz.-Anst. f. Kn. v. 5—18 J. . . .						
333.	Bonn, St. Josef, Unterr. u. Erz.-A.	1872	300	m.	1	—	13
334.	Düsseldorf, z. Armen Kinde Jesus	1850	160	w.	1	—	25
335.	Düsseldorf, Christihilf	1862	180	w.	1	—	26
336.	Düsseldorf, Kath. Knaben-Waisenh.	1850	150	m.	—	—	10
337.	Elberfeld, Kath. Erz.-Haus	1893	123	beide	—	—	16
338.	Essen, Kath. Waisenh.	1898	150	beide	—	—	8

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit		Erziehungs-Personal		
			Zahl d. Plätze	Geschlecht	Vorsteher	Hauseltern	Gehilfen
339.	Helenenberg, Eduardstift	1898	250	m.	1	—	16
340.	Heerdt, St. Josephshaus.	1892	15	w.	1	—	2
341.	Kesselheim Maria Trost	1888	160	w.	1	—	39
342.	Kirchherten b. Bergheim						
343.	Köln, St. Agnetenkloster	1891	30	w.	—	—	3
344.	Köln-Melaten, Maria Hilf	1889	150	w.	1	—	12
345.	Niederembt. Asyl z. h. Martinus						
346.	Oberhausen, St. Vinzenzh. f. Kn.	1882	275	beide	1	—	41
347.	Eckenhagen, Erz. Anst. St. Joseph	1885	100	beide	—	—	11
348.	Malmedy, Waisenh. f. Kn. u. M.						
349.	Trier, f. gef. Mädch.						
350.	Unterrath b. Düsseldorf, Anst. f. weibl. Epil.						
351.	St. Vith (Eifel), Waisenanst. f. schulpfl. Kn. u. Mädchen	1887	120	beide	1	—	9
352.	Waldbroel, Erz.-Anst. f. schulpfl. Kn. u. M.						
353.	Werden a. d. R., Waisenh. f. Kn. u. M.	1844	65	beide	—	—	8
	Prov. Sachsen						
	A. Evangelische						
354.	Erfurt, Martinsstift	1820	50	m.	—	1	—
355.	Quedlinburg, Erziehungsanst.	1820	80	beide	1	—	4
356.	Zeitz, Moritzburg	1825					
357.	Hillersleben, Rettungshaus	1847	22	beide	—	1	—
358.	Eckartsberga, Eckartshaus	1848	120	m.	1	—	12
359.	Gefell i. V., Michaelsstift	1849	40	w.	—	2	2
360.	Neinstedt, Lindenhof	1850	115	m.	1	1	32
361.	Horburg, Samariterherberge	1851	50	w.	—	1	2
362.	Ilsenburg a. H., Rettungsh. Mädchenheim	1852	18	w.	—	1	—
363.	Wahlitz b. Königsborn, Kn.-Rettungsh.	1854	25	m.	—	1	1
364.	Genthin, Kn.-Rettungsh.	1855	35	m.	—	2	1
365.	Wittenberg, Kn.-Rettungsh.	1856	50	m.	—	1	1
366.	Langensalza, Kn.-Rettungsh.	1858	35	m.	—	1	1
367.	Stendal, Borghardtstift	1875	45	m.	—	1	1
368.	Calbe a. S., Rettungsh. f. Mädchen	1883	50	w.	—	1	1
	B. Katholische						
369.	Dingelstedt, B.-A.						
370.	Beuren, B.-A.						
371.	Erfurt, B.-A.						
372.	Grofsbartloff, Frommsche Rett.-Anst.	1873	60	beide	1	—	2
373.	Heiligenstadt, B.-A.						
374.	Kalbe, B.-A.						
375.	Köthen, B.-A.						
376.	Liebenwerda, B.-A.						
377.	Niederorschel, B.-A.						
378.	Oschersleben, Kath. Erz.-Haus	1875	125	beide	1	—	12
379.	Rudolstadt, B.-A.						
380.	Torgau, B.-A.						
381.	Erfurt, Volksche Erz.-Anst.	1856	40	m.	—	—	4
382.	Erfurt, Marienstiftung	1871	40	w.	1	—	13
	Prov. Schlesien						
	A. Evangelische						
383.	Goldberg. Rettungsh. f. sittl. verwahrl.	1830	60	beide	—	2	4
384.	Schreiberhau, Rettungshaus	1835	120	beide	1	—	13
385.	Görlitz, Rettungshaus	2. 5. 1836					
386.	Glatz, Ev. Rett. Konf.	1839/1854	34	beide	—	2	—
387.	Bunzlau, Rettungshaus	1841					
388.	Alt Tschau, Rettungshaus	1849	20	m.	—	1	—
389.	Breitenhain, Rettungshaus	13. 3. 1851	50	m.	—	1	1

Fortsetzung s. Seite 491.

Übersicht der evangelischen Rettungshäuser

1.	2.	3.	4.	5.	6. Mit der Erziehung betraute Personen:				7.
Lfde. No.	Gebiet	Anzahl	Gründungsjahr des ersten	Davon besitzen Korporationsrechte	a) Hausväter und Lehrer	b) Hausmütter und Lehrerinnen	c) Zusammen	d) Einem Diakonissen- bezw. Brüderhause gehören an	Zahl der vorhandenen Plätze
1.	Anhalt	4	1842	2	6	—	6	4	169
2.	Baden	12	1820	3	23	6	29	1	652
3.	Bayern								
a)	Bayern (rechtsrh.)	24	1699	6	15	20	35	21	792
b)	Rheinpfalz	2	1850	2	2	—	2	—	140
4.	Braunschweig	2	1852	—	11	—	11	8	400
5.	Bremen	2	1846	—	4	1	5	3	110
6.	Elsaſs-Lothringen	7	1825	1	5	5	10	6	ca. 400
7.	Hamburg	7	1833	2	25	5	30	24	470
8.	Groſsherzogtum Hessen	5	1847	3	6	5	11	7	242
9.	Lippe-Detmold	2	1849	—	4	—	4	4	70
10.	Lübeck	1	1845	1	2	—	2	1	36
11.	Mecklenburg-Schwerin	1	1845	—	7	3	10	3	75
12.	Mecklenburg-Strelitz	1	1851	—	2	—	2	—	30
13.	Oldenburg (m. d. Fürstentümern Birkenfeld und Lübeck)	1	1845	—	—	5	5	4	30
14.	Preuſsen								
a)	Berlin	10	1819	3	47	8	55	37	728
b)	Brandenburg	38	1830	13	35	8	43	31	1 140
c)	Hannover	8	1840	5	28	3	31	28	508
d)	Hessen-Nassau	9	1840	—	12	6	18	8	655
e)	Ostpreuſsen	25	1825	8	32	7	39	26	1 099
f)	Pommern	21	1839	10	41	14	55	26	699
g)	Posen	7	1830	3	9	3	12	9	273
h)	Rheinland	11	1675	6	48	10	58	49	654
i)	Sachsen	19	1714	8	65	6	71	56	940
k)	Schlesien	32	1830	13	35	14	49	14	1 193
l)	Schleswig-Holstein	3	1847	—	5	—	5	3	126
m)	Westfalen	8	1819	3	17	9	26	21	531
n)	Westpreuſsen	5	1850	2	4	4	8	6	223
15.	Reuſs ä. L.	1	1850	—	2	1	3	1	30
16.	Reuſs' j. L.	1	—	—	2	—	2	—	70
17.	Königreich Scchsen	21	1840	7	21	2	23	14	516
18.	S.-Altenburg	1	—	—	2	—	2	1	40
19.	S.-Coburg-Gotha	3	1830	—	5	1	6	1	106
20.	S.-Meiningen	1	1860	—	6	—	6	1	80
21.	S.-Weimar-Eisenach	1	1881	1	5	—	5	1	70
22.	Schwarzburg-Rudolstadt	1	1895	1	2	—	2	1	40
23.	Schwarzburg-Sondershausen	1	1883	—	2	—	2	1	60
24.	Waldeck	1	1872	—	—	4	4	4	20
25.	Württemberg	21	1820	—	38	16	54	18	1 219
		320	1675	110	575	166	741	443	14 636

und Erziehungsanstalten für Nichtkonfirmierte

8. Zahl der Kinder am 1. Februar 1898			9. An jährlichem Pflegegeld wird gezahlt für		10. Von den Zöglingen werden unterrichtet		11.	12.	13.
a) Knaben	b) Mädchen	c) Zusammen	a) Zwangs-Zöglinge M	b) Andere Zöglinge M	a) in Anstaltsschulen	b) in Ortsschulen	Zahl der Zwangs-Zöglinge	Einem Rettungshausverband gehören an	Lfd. No.
97	41	138	120—240	120	130	—	105	3	1.
326	219	545	150—250	60—160	ca. 500	—	ca. 122	—	2.
									3.
331	261	592	120	—150	316	255	8	—	a)
67	44	111	250	104—180	111	—	1	—	b)
258	152	410	30—75	30—75	410	—	—	—	4.
37	31	68	100—180	100—200	57	2	31	—	5.
246	162	408	100—250	60—200	224	100	71	—	6.
259	120	379	300—360	145—450	370	—	—	—	7.
139	82	221	280	120—250	143	78	50	2	8.
23	17	40	120—200	60—200	40	—	15	1	9.
29	—	29	270	—	29	—	23	—	10.
53	14	67	180	120—150	67	—	6	—	11.
22	—	22	100	100	22	—	22	1	12.
—	30	30	—	150	30	—	—	—	13.
									14.
334	304	638	180—240	120—360	511	61	16	—	a)
591	236	827	108—180	30—180	515	284	338	26	b)
318	90	408	250	120	379	11	240	—	c)
341	113	454	150—250	120—200	350	66	290	4	d)
612	262	874	150—180	30—150	534	209	219	10	e)
419	201	620	180	72—200	514	84	348	—	f)
120	72	192	120—180	105—275	110	79	22	—	g)
374	230	604	240—250	30—120	420	96	125	—	h)
613	177	790	84—338	105—275	595	153	485	16	i)
687	332	1 019	140—240	60—240	613	350	447	16	k)
94	11	105	240	25—230	84	18	29	—	l)
284	108	392	180—216	30—180	370	16	167	—	m)
103	64	167	144—250	120—150	128	29	96	—	n)
19	7	26	—	84	25	—	—	—	15.
46	14	60	—	175—250	60	—	—	—	16.
374	115	462	75—120	100	243	216	58	17	17.
24	7	31	225	125	31	—	21	—	18.
35	45	80	120—150	120	64	16	63	2	19.
53	19	72	170	40—100	72	—	29	—	20.
47	15	62	260	150	62	—	60	1	21.
20	12	42	292	200	26	—	23	—	22.
42	8	50	50—175	—	50	—	—	1	23.
2	17	19	—	36—75	—	7	—	—	24.
691	432	1 123	50—120	60—120	970	30	85	—	25.
8103	4064	12 167	30—360	25—360	9175	2160	3615	100	

Evangelische Erziehungsvereine*)

1.	2.	3.	4.	5.		6.				7.		8.		9.
				Zahl der Aufgenommenen		Zahl der Kinder am 1. Februar 1898				Von den unter 6c Genannten sind untergebracht		An jährlichem Pflegegeld für ein Kind		
Lfde. No.	Gebiet	Anzahl	Gründungsjahr des ersten Vereins	a) insgesamt	b) im Jahre 1897	a) Knaben	b) Mädchen	c) Zusammen	d) Schulpflichtige	a) in Familien	b) in Anstalten	a) zahlt der Verein M	b) erhält der Verein M	Lfde. No.
1.	Anhalt	1	1895	24	12	13	8	21	21	21	—	100	146	1.
2.	Bayern	1	1840	—	25	11	14	25	19	25	—	—	90	2.
3.	Elsafs-Lothringen	5	1840	1 298	80	185	174	359	315	331	28	20—160	—	3.
4.	Hessen	9	1846	1 107	83	182	100	282	211	221	61	83—120	$22\frac{1}{2}$—100	4.
5.	Preufsen:													5.
	a) Berlin	4	1857	500	23	—	56	56	—	—	56	330	36—240	a)
	b) Brandenburg	8	1849	288	25	60	21	81	79	22	59	1—180	0—60	b)
	c) Hannover	4	1850	152	3	23	22	45	35	43	2	50—160	0—100	c)
	d) Hessen-Nassau	3	1846	328	150	238	108	346	259	211	135	75—130	40—120	d)
	e) Ostpreufsen	8	1847	1 655	113	152	49	201	164	56	145	30—100	72—180	e)
	f) Pommern	4	1829	869	99	76	82	158	131	108	50	100—120	0—100	f)
	g) Posen	3	1839	128	43	29	48	77	47	67	10	88	76	g)
	h) Reinprovinz	13	1845	2 682	59	324	284	608	296	576	32	60—200	60—200	h)
	i) Sachsen	13	1841	1 842	213	387	255	642	371	534	108	72—220	0—144	i)
	k) Schlesien	12	1836	—	—	246	102	348	347	9	339	96—150	—	k)
	e) Schleswig-Holstein	1	—	527	46	—	—	204	—	178	26	—	—	l)
	m) Westfalen	4	1868	1 544	117	361	274	635	380	563	72	0—150	0—90	m)
	n) Westpreufsen	3	1823	62	7	6	15	21	13	5	16	0—72	0—100	n)
6.	Sachsen	3	1854	139	11	18	35	53	41	21	32	30—150	0—90	6.
7.	S.-Coburg-Gotha	2	1830	158	9	36	34	70	33	26	44	150	100	7.
8.	S.-Meiningen	5	1880	276	50	110	55	165	130	146	19	10—100	0—90	8.
9.	S.-Weimar-Eisenach	2	1847	—	—	28	12	40	34	40	—	80	—	9.
10.	Waldeck	1	1846	300	10	8	2	10	7	10	—	75	10—30	10.
11.	Württemberg	31	1823	4 500	306	447	532	779	523	546	233	15—200	8—100	11.
		140	1823	18 379	1484	2940	2082	5226	3456	3759	1467	0—330	0—240	

*) Diese Übersicht ist der vom Zentral-Auschufs für Innere Mission herausgegebenen Statistik von 1899 entnommen. Sie dient zugleich als Ersatz für das Einzelverzeichnis der Erziehungsvereine, das der ersten Auflage meines Artikels »Pflege, Pflegeeltern« beigegeben war.

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit		Erziehungs-Personal		
			Zahl d. Plätze	Geschlecht	Vorsteher	Hauseltern	Gehilfen
390.	Langenbielau, Rettungsh. f. verw. K. u. Konf.	1851	40	beide	—	—	2
391.	Grofs-Rosen, Martinshaus	1852	140	beide	—	4	5
392.	Kraschnitz, Waisen- u. Rett.-Anst.	2. 4. 1852	34	w.	1	—	2
393.	Rankau, Rettungshaus	1852	30	m.	—	1	—
394.	Steinkunzendorf, Ev. Rettungsh. f. Knaben . .	1852	20	m.	—	2	1
395.	Niederkunzendorf, Kreis-Rettungsh.	1853	40	beide	—	1	—
396.	Jannowitz, Elisabethstift	1. 11. 1854	40	beide	—	1	—
397.	Camenz, Klein-Kinderbew.-Anst.	1855					
398.	Neumarkt, Kinder-Rettungsh.	1855					
399.	Michelsdorf, Rettungsh.	1856	100	beide	1	—	7
400.	Schwusen, Alexandrinenhaus	1856	12	m.	—	1	—
401.	Friedland, O.-Schl. Bethesda	1856	36	m.	1	1	—
402.	Carlsruhe, O.-Schl. Wais.- u. Rettungsh. . . .	1857	20	beide	1	—	—
403.	Ober-Peilau, Morija	1857	40	m.	—	1	—
404.	Neu-Oedernitz, Mädchen-Rettungsh.	1859	16	w.	—	1	—
405.	Frankenstein, Tabeeustift	7. 5. 1860	75	w.	1	—	5
406.	Kreuzburg, Wais.- u. Rett.-A.	1864	40	m.	—	1	1
407.	Löwenberg, Kreis-Rettungsh.	1865	65	w.	—	2	3
408.	Wiltschau, Kn.-Rettungsh.	1865	35	m.	—	1	1
409.	Ober-Glauche, Knab.-Rettungsh. f. d. Kreise Oels u. Trebnitz	1871	40	m.	—	1	1
410.	Baumgarten, Kreis-Rettungsh.	1872					
411.	Gr. Wartenberg, Rettungsh. und Kleink.-Sch. .	1872	16	w.	—	—	4
412.	Beuthen, O.-Schl. Kaiser-Wilhelmstift	1. 4. 1877					
413.	Herrnprotsch, Willert sche Stiftung	1879					
414.	Oberhermsdorf, Kreis-Rettungsh.	1883					
415.	Polkwitz, Glogauer Kreis-Erz.-H.	1883					
416.	Sagan, Rettungsh.	1884	85	beide	—	—	4
417.	Lublinitz, Prov.-Erz.-Anstalt	1885	356	beide	1	—	18
	B. Katholische						
418.	Breslau, Orphanotropheum f. kath. ad. Zögl.	1720	40	beide	1	—	5
419.	Breslau, Rettungsh. z. h. Hedwig	1842	90	m.	1	—	1
420.	Breslau, Erz.-H. Mariahilf	1889	100	beide	1	—	8
421.	Brieg, Erz.-H. f. verl. u. verw. K.						
422.	Jauernick, St. Wenzelaustift	1861	40	beide	1	—	3
423.	Leschnitz, Erz.-H. f. schwachs. K.						
424.	Mühlbock, Woitscheckscher Erz.- u. W.-H. . .						
425.	Neuzelle, St. Florianstift						
426.	Steinseiffersdorf, Rettungsh. z. g. Hirten . . .	1853	100	beide	1	—	2
427.	Wartha, Hedwigstift	1855	110	beide	1	—	12
428.	Beuthen, Haus z. guten Hirten	1893	120	m.	1	—	22
429.	Breslau, Haus z. guten Hirten						
	Prov. Schleswig-Holstein						
	A. Evangelische						
430.	Flensburg, Martinstift	1847	70	beide	1	—	4
431.	Altona-Bahrenfeld, Baursches Rettungshaus . .	1870	45	m.	—	1	1
432.	Segeberg, Erziehungshaus	1886	16	beide	—	1	—
	B. Katholische						
433.	Eutin, Kommunikanten-Anst.						
434.	Ottensen b. Altona, Ausgariusstift f. Knaben . .	1872	85	beide	1	—	9
	Prov. Westfalen						
	A. Evangelische						
435.	Hamme b. Bochum, Overdyksche Rett.-Anst. . .	1819	60	m.	—	1	2
436.	Pr. Oldendorf, Pollertshof	1851	65	beide	1	—	3
437.	Schildesche, Rettungshaus	1852	160	beide	—	1	13
438.	Kleinbremen, Gotteshütte	1853					
439.	Holzwickede, Hellw. Erz.-Haus	1863	90	beide	1	—	5
440.	Gleidorf, Westf. Erz.-Haus	1882	36	m.	—	1	1

No.	Ort und Name der Anstalt	Jahr der Begründung	Aufnahmefähigkeit		Erziehungs-Personal		
			Zahl d. Plätze	Geschlecht	Vorsteher	Hauseltern	Gehilfen
	B. Katholische						
441.	Coesfeld, Marienburg	1878	130	w.	1	—	12
442.	Gescher b. Coesfeld, Haus Hall	1856	250	m.	1	—	25
443.	Münster, zum guten Hirten	1850	350	w.	1	—	128
	Prov. Westpreußen						
	A. Evangelische						
444.	Riesenburg, Rettungshaus	1850	40	w.	—	—	2
445.	Graudenz, Petersonstift	1851	30	m.	—	2	—
446.	Elbing, Rettungshaus	1854	5	m.	—	1	—
447.	Ohra-Niederfeld, Johanneshof	1854	85	m.	—	1	2
448.	Flatow, Ev. Rettungshaus	1880	60	w.	—	—	2
	B. Katholische						
449.	Graudenz, Mädchen-Rettungsh. v. Allerheiligen						
450.	Kamen, Rettungshaus für Mädchen						

Literatur: In erster Linie kommt hier in Betracht der mehrerwähnte grofse Aufsatz Rettungsanstalten von J. H. Wichern in Schmids Pädagog. Encyklopädie VII, S. 299—436, in der 2. Aufl. bearb. u. verkürzt von Hensle. Man wird es angemessen finden, dafs ich in mehreren Abschnitten obigen Artikels, namentlich 1, 3 und 4c wesentlich mich an den Meister des Rettungshauswesens angeschlossen habe. Aufserdem stand mir das zu diesem Zweck verfafste Manuskript eines Fachmannes, des Pastor Kirstein in Templin zu Gebote, von dem ein gröfserer Abschnitt in das zweite Kapitel hineingearbeitet ist. Ferner: Gümbel, Die Rettung der verwahrlosten Jugend. Gotha 1890. — J. Wichern, Einrichtung von Anstalten für gefährdete konfirmierte Knaben. Hamburg 1893. — Statistik der evangel. Rettungshäuser. Berlin 1897. — Th. Schäfer, Bedeutuug und Bedürfnisse der Rettungshäuser sonst und jetzt in Monatsschrift für innere Mission. S. 20 ff. Gütersloh 1887. — Kobelt, Der Rettungshausverband a. a. O. 1895, S. 49 ff. — Schäfer, Leitfaden der inneren Mission. Hamburg, Rauhes Haus, 1887. — Palmer, Pädagogik. 3. Aufl. S. 628—688. Das evangel. Rettungswerk. — Stoy, Encyklopädie. § 79, S. 298 ff. — Krohne, Erziehungsanstalten für die verlassene, gefährdete und verwahrloste Jugend in Preufsen. 1903. — Zeitschriften: Jugendfürsorge. Berlin. — Rheinisches Fürsorgeerziehungsblatt. Elberfeld.

Düsseldorf. G. von Rohden.

Reue

1. Begriff. 2. Ethische Wertung der Reue. 3. Winke für die Erziehung.

1. Begriff. Reue ist ganz allgemein und formal zu bestimmen als das Zurücknehmen eines früheren Tuns oder ein Anderswollen als zuvor. Damit ist der Reue noch kein eigentlicher sittlicher Inhalt beigelegt; es braucht zunächst kein Betrübtsein über eine sittliche Verfehlung darin zu liegen. Sonst dürfte die Bibel nicht von einer Reue Gottes sprechen. So kann es auch einen Menschen gereuen, einem anderen Wohltaten erwiesen zu haben, wenn es sich hinterher herausstellt, dafs jener des Guten unwert war, oder dafs die beabsichtigte Wohltat zum Unheil für ihn ausschlug. Ein Erblasser kann sein Testament zurücknehmen oder umstofsen, wenn die Person oder die Anstalt, zu deren Gunsten er testiert hatte, ihm hernach in einem übleren Lichte erscheint als vorher. Da liegt denn der Grund des Zurücknehmens und Anderswollens oder der Reue nicht in dem Subjekt selbst, sondern in den Verhältnissen oder der veränderten Beschaffenheit Anderer. So auch bei der »Reue Gottes«. Mit diesem allerdings recht anthropomorphen Ausdruck will die religiöse Anschauung von Gott nur die Möglichkeit aussagen, mit freier Beweglichkeit in die menschlichen Zustände einzugehen, will sich gegen die Auffassung, als sei Gott ein grundloses, starres Fatum, als käme ihm eine abstrakte Unveränderlichkeit zu, verwahren.

Wichtiger aber und überwiegend ist der Gebrauch des Begriffes Reue für peinvolle Seelenzustände, die ihren Grund in dem Subjekt selbst haben, in einer Veränderung

seines Urteils oder seiner Denkweise oder in dem Mangel an Einsicht, Besonnenheit und Kraft, der einen Mifsgriff, eine Verfehlung zur Folge hatte. Dann bekundet sich in der Reue jenes »Eingeklemmtsein zwischen der Unerbittlichkeit der Tat, die nie mehr ungeschehen gemacht werden kann und der Unerbittlichkeit der Maxime, deren Richtigkeit nicht wegräsonniert werden kann« (Volkmann, Psych. II, 472. Vergl. d. Art. Moralische Gefühle). »Ist das Wort dem Mund entflohen, du erreichst es nimmermehr, führ' die Reu' auch mit vier Pferden augenblicklich hinterher.« Die Veränderung des Urteils führt zu einer Selbstverurteilung, oder wie Ziller genauer definiert: »Reue ist das verwerfende Urteil in Bezug auf unseren persönlichen Gesamtwert, sei es, dafs er durch einzelne Mängel und Schattenseiten in unserer Gesinnung, sei es, dafs er durch absichtlich Schlechtes vermindert, oder sei es, dafs er überhaupt im Vergleich zu dem Ideal der Persönlichkeit als ein zu geringer erkannt wird.« (Ethik, S. 448.) Gegen diese Definition kann freilich eingewendet werden, dafs die Reue sich doch nicht auf habituelle Mängel, auf einen Zustand, sondern nur auf Handlungen bezieht. »Nur eine Tat, niemals ein blofser Zustand kann Reue bewirken; es kann mich tief demütigen, wenn mir zur Erkenntnis kommt, dafs ich ein zorniger, ein lüsterner Mensch, ein schwacher Charakter bin; aber reuen können mich blofs die tatsächlichen Zornausbrüche, Ausschweifungen, Treulosigkeit usw.« (Palmer in Schmids päd. Encykl. 7, 188.) Indessen sind die Einzelhandlungen schliefslich doch nur als die Früchte und Kundgebungen des Gesamtzustandes zu werten. Die Reue ist also im Grunde doch nichts anderes als das Leidwesen über die so verhängnisvoll sich offenbarende schlechte Natur. Gewifs trat Petri Reue erst ein bei seinem wirklichen Fall; aber sobald ihm an diesem sein unbefestigter, selbstgefälliger innerer Zustand klar geworden war, verwünscht er doch nicht blofs die Tat selbst, sondern noch viel mehr sein ganzes erbärmliches Wesen.

Dieser Gesichtspunkt ist auch wichtig für die Frage nach der Entstehung der Reue. Die Reue blickt stets auf etwas Vergangenes, Abgeschlossenes, nicht wieder Gutzumachendes zurück. Dafs eine Handlung hätte unterlassen werden sollen, wird einem am ersten und eindrücklichsten durch ihre bösen Folgen zum Bewufstsein gebracht. Der natürliche Mensch ärgert sich also zunächst nur über die Tat, verurteilt sich wegen der Tat um der schlimmen Wirkungen willen, die sie für ihn oder seine Angehörigen gebracht hat. Wären diese Wirkungen ausgeblieben, so wäre auch keine Reue eingetreten. Eine solche Reue ist aber keine echte, keine wirkliche Selbstverurteilung; nur eine Verwünschung der Handlung, nicht ein verwerfendes Urteil über das handelnde Ich und seine Sünde selbst. Diese Reue wird in der Bibel eine »fleischliche« genannt, während die wahre »geistliche« Reue ein wirkliches Leidtragen über die Sünde selbst ist, nicht blofs über die Strafe. Echte Reue ist das Zeichen des Hasses gegen das Böse oder der Liebe zu Gott und hat ihren Sitz im Gewissen, hat es also mit den äufseren Folgen an sich gar nicht zu tun! Sie ist »eine sittliche Tat auf Grund der Gottesliebe«. »Zur Anerkennung seiner Schuld kann der Mensch durch Belehrung genötigt werden, zur Reue nie; der Reue kann sich der Mensch schuldvoll verschliefsen, während er sich gegen das böse Gewissen nicht immer wehren kann; jene ist also immer eine Willigkeit, die Schuld anzuerkennen und sie durch Sühne zu lösen.« (Wuttke, Ethik II, 303.) Reue ist wirkliche innere Abwendung vom Bösen.

2. Ethische Wertung der Reue. Mit diesen Ausführungen ist schon die Reue als sittliches Phänomen im engeren Sinne hingestellt, indem wir sie als die Reaktion des moralisch bestimmten Ichs gegen eine Überrumpelung oder Knechtung durch das Böse fassen. Darin ist denn auch schon enthalten, dafs reine Reue nur zu stande kommen kann auf dem Boden sittlicher Erkenntnis, wie Volkmann es ausdrückte: In der Reue macht sich gegenüber der geschehenen Tat die Unerbittlichkeit der sittlichen Maxime geltend, die nicht wegräsonniert werden kann. Wer die Idee mit geistigem Auge in ihrem reinen Glanze schaut, kann, wie schon Plato hervorhob, von ihrer Schönheit und Vortrefflichkeit nicht wieder loskommen. Und »dieser tiefe unvergefsliche Eindruck wird bei dem

Abweichen von der Idee in der Reue wieder ausgelöst. Man kann nicht von ihr abweichen, ohne sich selbst zu mifsfallen, und im Falle der Abweichung empfindet das Vernunftwesen darüber Schmerz, den Schmerz der Reue, der sich zur inneren Zerknirschung steigern kann, wenn es einsieht, dafs es in unentwirrbare Widersprüche verwickelt wird.« (Ziller, Ethik 124.) Die Reue ist also die unmittelbare Anerkennung des sittlichen Gesetzes, der Unterwerfung des eigenen Willens unter den Mafsstab des Guten. Die Reue ist also keineswegs etwa blofs ein Instinkt der sittlichen Anlage im Menschen, sondern durchaus von der jeweiligen Reife der sittlichen Erkenntnis des Individuums abhängig, also doch wohl als »sittliche Tat« zu werten, was der Unwillkürlichkeit und dem Zwange ihres Auftretens nicht zu widersprechen braucht.

Im Gegenteil, gerade die Reue ist ja eine ganz wesentliche Kundgebung der menschlichen Anlage zur sittlichen Freiheit, gerade in ihrer Unwillkürlichkeit eins der stärksten Zeugnisse für das sittliche Postulat der »Willensfreiheit« und Verantwortlichkeit des Menschen oder der Möglichkeit, ihm seine Handlungen sittlich zuzurechnen. Die Reue wird in der Psychagogik des Lebens zur notwendigen Vorschule der Freiheit. Wo man der Möglichkeit der Freiheit im Sinne der sittlichen Selbstbestimmung skeptisch gegenübersteht, da will man auch von Reue nichts wissen. Nach Spinoza ist die »Reue« nicht nur nicht tugendhaft, sondern unvernünftig, weil sie auf dem Wahne beruht, eine freie und zwar schlechte Handlung begangen zu haben, während die Handlung in Wirklichkeit notwendig, also gut war; wer Reue fühlt, ist also doppelt elend. Indes wird dem Ethiker vor den praktischen Folgen dieser Lehre doch bange, und er erklärt es für sehr gefährlich, wenn die grofse »Masse nicht durch Demut, Reue und Furcht in Schranken gehalten würde«. Noch schärfer bekämpfen die Encyklopädisten die »Imagination« der Reue; »Reue ist Torheit« sagt de la Mettrie, der Vorleser und Freund Friedrichs II.; »denn nicht der einzelne Mensch ist schuld, wenn er eine schlecht gebaute Maschine ist«. Die Religion und Moral ist ja überhaupt, wie Holbach meint, »die gröfste Menschenfeindin und macht dem Menschen Qual«; daher wird nur der Unweise sich durch die Qual der Reue anfechten lassen; »jedenfalls ist die Reue nur ein Schmerz darüber, dafs die Handlung für uns schlimme Folgen gehabt«. (Wuttke, 205 f.) Man könnte vermuten, dafs mit dieser Auffassung nur die praktische Konsequenz aus der jesuitischen Moral gezogen wäre, die ja allerdings die Menschen so wohlwollend von der Reue Qualen möglichst zu befreien sucht, indem sie lehrte, es reiche hin, Schmerz zu empfinden nicht über die Sünde, sondern über die schlimmen Folgen derselben.

Dies können wir nach dem Dargelegten nicht mehr als eine wirklich sittliche Wertung der Reue gelten lassen; vielmehr ist damit die Reue in das System eines unsittlichen Eudämonismus eingeordnet, und es ist ganz folgerichtig, wenn die Jesuiten gar keine tatsächliche Besserung als Wirkung der Reue erwarten, »da ja eben die Gewohnheit des Sündigens dies zu einem verzeihlichen macht«; erläfsliche Sünden — und dies Gebiet ist ja bei den Jesuiten unendlich grofs, — brauchen überhaupt nicht bereut zu werden (Wuttke, S. 168). Gegenüber diesem vollendeten Hohne auf eine sittliche Einschätzung der Reue bleiben wir vom Standpunkte einer ernsteren, christlich geschärften Sittlichkeit dabei, dafs Reue in der Regel die erste unerläfsliche Bedingung einer wirklichen Besserung, wie es oben hiefs, eine innere Abwendung vom Bösen, also schon insofern von grofsem sittlichen Werte sei.

Freilich kann die Abneigung gegen »Reue« auch das Zeichen von echter sittlicher Geistesstärke sein. Wenn nämlich die Reue das Bewufstsein an dem Vergangenen, Unwiederbringlichen quälend festhält, wirkt sie sittlich erschlaffend. Der sittliche Charakter befafst sich mit dem, was geschehen soll, mit dem Zukünftigen. »Es gibt rüstige Streiter«, sagt Nasemann in seinen ‚Gedanken und Erfahrungen über Ewiges und Alltägliches‘ (II, S. 261),' »welche aus praktischem und sittlichen Heroismus vom Schmerz um Geschehenes, vom Spähen nach etwaigen Zusammenhängen von Schuld und Unglück sich abwenden. ‚Nur keine Reue‘ ist ihr Wahlspruch. Sie sollen nicht gescholten werden. Wenn

das kräftige Verschmerzen, das entschlossene Abwenden sie dazu führte, in Zukunft nicht nur die äufseren sondern die sittlichen Ursachen zu meiden, deren Folgen sie zu tragen hatten, dann mag in dem kurzen Prozefs ihrer Frontwendung eine Läuterung einbegriffen sein, die sie dann losspricht, gebeugten Hauptes rückwärts zu blicken.«

Dies ist ja nun wohl kaum etwas anderes als eine zeitlich sehr abgekürzte, intensiv aber um so einschneidendere wirksamere Reue. Ob sie aber länger oder kürzer rückwärts blickt, jedenfalls bezeichnet die Reue, wenn sie nach einem schweren sittlichen Falle folgt und echt ist, oft geradezu den Wendepunkt des ganzen inneren Lebens eines Menschen und ist geeignet ihm einen starken Halt in späteren Versuchungen zu geben. »Die Qual der Reue ist nicht nur eine Sühne, eine innere Büfsung, sondern zugleich ein Reinigungsprozefs, in welchem der sittliche Wille wieder zu seinem Rechte kommt« (Palmer a. a. O. 189). So bei Petrus. In diesem klassischen Beispiel ist auch offensichtlich, wie das spätere mannhafte Verhalten des Petrus vor dem hohen Rat seinen unmittelbaren kräftigen Rückhalt fand in der peinvollen Erinnerung an seine weibische Schwäche in dem Hofe desselben hohepriesterlichen Palastes. Auch David hatte, nachdem er durch Nathan zur Selbsterkenntnis gebracht war, einen schmerzlichen, aber heilsamen Läuterungsprozefs der Reue durchzumachen, wovon uns nach der Überlieferung der 51. Psalm ein ergreifendes Zeugnis ablegt.

So steht der Reuige als sittlicher Mensch vor uns, gegenüber dem Bösen, der seinen Frevel nicht in Abrede stellt, aber gleichwohl nicht den Wunsch hat, ihn nicht getan zu haben, den die Schuld nicht drückt, oder gegenüber dem Leichtfertigen, der heute schon vergessen, was er gestern getan hat, oder sich von nichts anfechten lassen mag, weil er »Geschehenes ja doch einmal nicht ändern kann«, oder gegenüber dem Eiteln und Selbstgerechten, der an keiner seiner Handlungen einen Fehl und Makel zu finden vermag.

Aber es gibt auch eine nicht sittliche Reue. Das ist vor allem die unfruchtbare Reue, die sich nicht viel von jenem vergefslichen Leichtsinn unterscheidet, der nicht bereuen mag. Solcher Reue, die es bei einigen Tränengüssen und guten Vorsätzen bewenden läfst, fehlt der Ernst und die Tiefe. Umgekehrt kann bei sittlich feinfühligen Gemütern sittlich ernste Geneigtheit zur Reue in unsittliche Selbstquälerei ausarten. Das sind nicht blofs schwache ängstliche Seelen, die niemals wissen, ob sie auch genug getan haben, auch nicht blofs die verschrobenen, irre geleiteten Gewissen, sondern gerade auch sehr kraftvolle Naturen, die mit schier unwiderstehlichem Drang sich selbst zerfleischen, sich im Selbstgericht gar nicht genug tun können, aber eben darum, weil sie unverständig und unpädagogisch stets zu viel von sich verlangen, sittlich nicht wirklich vorwärts kommen, sondern in unfruchtbarer Reue hängen bleiben. — Wiederum sind solche Personen nicht selten, die mit Vorliebe sich mit sich selbst beschäftigen, sich auch fleifsig im sittlichen Spiegel beschauen, es an scharfer Selbstverurteilung durchaus nicht fehlen lassen, aber an Ablegung der erkannten Sünde gar nicht ernstlich denken. »Es gibt ein gleichmütiges Erkennen und ein leichtfertiges Bekennen unserer Schuld« (Nasemann a. a. O., S. 264). Das ist dann nur ein Spiel des sittlichen Urteils, ein müfsiger Geistessport, bei dem hinter der Selbstsezierung und Selbstironisierung nur zu oft die liebe Eitelkeit hervorschaut; aber wirkliche Reue ist es nicht.

Natürlich ist bei der sittlichen Wertung der Reue auch dies immer vorauszusetzen, dafs wirklich, wie oben bemerkt, die Sünde selbst beklagt wird und nicht blofs ihre Folge; es ist eine durchaus noch nicht sittliche Reue, bei der doch das geheime Wohlgefallen an der Sünde immer noch durchschimmert.

3. Winke für die Erziehung. Alle diese Gesichtspunkte sind für die Erziehung wohl zu beachten. Ebenso wie mit der Wahrhaftigkeit resp. Lüge kann man in der Erziehung auch mit der Reue nicht sorgsam genug umgehen. Es ist da zunächst klar, dafs die Reue, da sie auf sittlicher Erkenntnis beruht, nur in beschränktem Mafse von dem Kinde erwartet werden kann. Es fragt sich nach dem Dargelegten auch, ob das Kind überhaupt zur Reue unmittelbar erzogen werden kann. Stellt sie sich bei den betreffenden Kon-

flikten nicht von selbst ein, so wird eine auf sie gerichtete Belehrung nichts nützen. Im Gegenteil, wo das Kind merkt, dafs der Erzieher es darauf anlegt, Reue in ihm zu erwecken, da verschliefst es sich entweder in Trotz, oder, was noch viel schlimmer ist, es gewöhnt sich an Heuchelei, an ein Simulieren von Reue, womit er das Wohlgefallen des Erziehers zu erlangen hofft. Reue ist keine Treibhauspflanze. Umgekehrt ist es aber auch sehr bedauernswert und verhängnisvoll, wenn die zarte tiefsittliche Regung der Reue brutal ignoriert und der Reuige ebenso abgestraft wird wie der Verstockte. Paulsen bemerkt dazu treffend: »Wird die Reue nicht beachtet, sondern trotzdem mit Rache oder Strafe reagiert, dann wird leicht ein Umschlag eintreten; die Reue wird aufgehoben, durch die Vergeltung ist die Sache ausgeglichen, ja sehr leicht entsteht die Empfindung, mehr als ausgeglichen, und der Bestrafte hat jetzt statt einer Schuld eine Forderung, die er dann bei Gelegenheit einzieht« (Ethik II, 134).

Also kann und soll die Erziehung doch auch ihrerseits etwas dazu tun, dafs das Reuegefühl im Kinde wach werde. Entsteht echte Reue nur auf Grund sittlicher Erkenntnis und ist für das Kind, um ihm das sittliche Urteil zu schärfen und es zur Anwendung desselben auf die eigene Verfehlung anzuleiten, Strafe oft unerläfslich, so kann das Kind eben an der Strafe zur rechten Erkenntnis und Einkehr kommen; die Strafe veranlafst also mittelbar die Entstehung oder Vertiefung der Reue. Dem verlorenen Sohn wurden erst durch die bittersten Folgen seines Leichtsinns die Augen über ihn selbst geöffnet und »da schlug er in sich«.*) Der leichte Sinn des Kindes kann eine eindrückliche Vorhaltung seiner Fehler nicht entbehren; es mufs ihm fühlbar gemacht werden, dafs eine vergangene Tat nicht auch schon abgetan ist; an der Strafe lernt es, jede böse Tat auf die an ihr haftenden üblen Folgen oder Früchte anzusehen und sich dann weiter auf ihre schlimme Ursache oder Wurzel zu besinnen. Aber der Erzieher mufs sich gegenwärtig halten, dafs die drohende oder vollzogene Strafe nicht unmittelbar Reue erzeugen kann. Denn die Strafe erregt zunächst die Seele in Furcht, Schmerz, Scham, Unwille. Sittliche Reue ist aber erst da möglich, wo der Affekt sich gelegt, wo die Seele still geworden ist und den leidigen Vorgang schon mit einer gewissen Objektivität betrachten kann. Wenn die Ruhe des Abends eintritt, beim Rückblick auf die Ereignisse des Tages, namentlich wenn dann noch religiöse Empfindungen etwa beim Abendgebete jüngerer Kinder von den Eltern zart benutzt werden, so wird, wie Palmer sagt, »oft solcher Moment auch derjenige sein, in welchem überhaupt erst die Reue in des Kindes Herz einkehrt; die Aufregung, das unruhige Treiben des Tages ist vorbei, das Kind wird auch innerlich stille, sein eigenes Handeln tritt jetzt in einem anderen Lichte, schon aus eigener Zerstreuung vor seine Seele, und wenn nun nicht etwa durch Zank und Scheltwort abermals sein Inneres aufgeregt, vielleicht zum Widerspruch, zu lügnerischer Selbstrechtfertigung gereizt wird, sondern Vater oder Mutter mit ihm stille vor Gottes Angesicht treten« (a. a. O. S. 141), — wenn also so das Kind durch der Eltern liebevollen Ernst etwas von göttlicher Heiligkeit und Liebe zugleich zu spüren bekommen, so wird damit der Reue als »göttlicher Traurigkeit, die niemand gereuet« (2. Kor. 7, 10) aufs beste der Boden bereitet sein. In solchen intimen seelischen Vorgängen, die natürlich nicht häufig oder gar künstlich herbeigeführt werden dürfen, lernt das Kind also auch die Berührung durch eine höhere sittliche Macht ahnen und verstehen, lernt merken, dafs Gott ihm etwas zu sagen hat, und es kann schon anfangsweise sich Tersteegens tiefes Nachtgebet aneignen: »Nun kehr ich ein; Herr, rede du allein beim tiefsten Stillesein mit mir im Dunkeln.« Dann ist die Reue zu einem sittlich-religiösen Vorgang geworden, ja zu einem höchst wirksamen Hebel der Religiosität. Das Kind merkt, dafs es in den Eltern, Erziehern oder Nächsten, die es durch

*) Und eben an diesem klassischen Beispiel läfst sich sehr schön das Wesen der Selbsterkenntnis und Einkehr klar machen; denn der betreffende Ausdruck, der in jenem grofsen Gleichnis gebraucht ist, lautet eigentlich: »er kam zu sich selbst,« also fand sein tiefstes besseres Selbst wieder oder entdeckte es nun erst.

seine Unarten gekränkt hat, den heiligen Gott selbst betrübt.

Wo aber eine falsche Erziehung die feineren sittlichen Empfindungen schon abgestumpft oder wo gar schon eine Gewöhnung ans Böse das Gewissen gelähmt hat oder wo am Ende gar die elterliche oder anderer Schuld an dem Übelverhalten des Kindes diesem zum Bewufstsein gekommen ist, da hält es sehr schwer, das Schuldgefühl als Vorbedingung der Reue zu wecken und diese durch die Trübung des sittlichen Bewufstseins hindurch ans Licht zu bringen. Diese Schwierigkeit wächst mit dem Alter in steigendem Mafse, da einerseits das Selbstgefühl des ganzen Menschen sich immer mehr gegen die Demütigung der Reue sträubt und anderseits die Erkenntnis oder wenigstens die Ahnung immer deutlicher wird, wie sehr die Schuld des einzelnen mit der allgemeinen verflochten, wie durchaus die Menschheit solidarisch haftbar ist für die in ihr emportauchenden Verfehlungen und Missetaten. Dazu kommt dann womöglich noch ein scholastischer Religionsunterricht, legt den Schülern das bequeme Bekenntnis in den Mund »Alle Menschen sind Sünder« und unterbindet damit jede individuelle Zurechnung der bestimmten Sünden, erstickt die echte Reue im Keime. Wenn schon das kleine Kind mit dem Instinkt des Egoismus seine eigenen Übertretungen hinter den Unarten der Geschwister usw. zu verstecken sucht, so wird erst recht der heranwachsende Zögling immer unzugänglicher gegen die Vorhaltung seiner besonderen Schuld, da er ja stets auf die blickt, die es »ebenso«, die es noch »schlimmer« machen oder durch die allein er dazu veranlafst zu sein glaubt.

Gegenüber solchen Verdunkelungen des sittlichen Bewufstseins, die ja bei gewissen »Standessünden« des Schülers, wie Hintergehung des Lehrers, so auffällig sind, hilft nur eine Läuterung des moralischen Urteils auf Grund tieferer religiöser Einsicht. Sollte, wie erwähnt, bei normaler Entwicklung die Reue des Kindes zum Hebel der Religiosität werden, so mufs umgekehrt auch wieder die Pflege des religiösen Bewufstseins das sittliche reinigen und erheben. Petri sittlicher Läuterungsprozefs kam nur durch die religiöse Gebundenheit an seinen Heiland zu stande. Erst die Religion lehrt das tiefe Gebet einer verfeinerten Reue; »Verzeihe mir, Herr, auch die verborgenen Fehler« (Psalm 19, 13). Gerade in den Vorgängen der Reue kann man deutlich die Wechselwirkung erkennen, in der Religion und Moral miteinander stehen.

Literatur: Die Lehrbücher der Ethik, insbesondere Stanges Einleitung in die Ethik. — Nasemann, Ewiges und Alltägliches, Essay über Reue.

Düsseldorf. G. von Rohden.

Rezensententum in der Pädagogik

Ist es von anderer Art als in anderen Wissenschaften? Das nicht; aber es sollte etwas anders gehandhabt werden. Und warum?

In dem Artikel »Pädagogische Jahresproduktion« ist darauf hingewiesen worden, dafs die Fruchtbarkeit der pädagogischen Schriftsteller eine ganz erstaunliche ist, ja dafs sie unter den federgebrauchenden Berufen an erster Stelle steht. Wenn die Qualität nun mit der Quantität gleichen Schritt hielte, würde nichts dagegen zu sagen sein. Leider aber ist dies nicht der Fall; deshalb wirkt die Quantität so erschreckend.

Woher diese traurige Erscheinung? Der Quellen sind wohl mehrere, aber eine Hauptursache des Übels mufs jedenfalls in dem landläufigen Rezensententum gesucht werden, das vor gewissenloser Anpreisung der schlechtesten Ware nicht zurückschreckt. Selbst das elendeste Machwerk kann sicher sein, Freunde und Lobredner in einer der hundert pädagogischen Zeitschriften zu finden, an denen unser Vaterland ja so überreich ist. (S. Art. Pädagog. Presse.) Und wenn auch nicht gerade gelobt wird, so geht man doch sehr ängstlich jeglichem Tadel aus dem Weg, vielfach aus dem Grunde, weil der Rezensent das Buch überhaupt nicht gelesen hat, sondern nach einem sehr bequemen Rezept sich richtet. Es lautet etwa so: Man durchfliege die Vorrede mit einiger Aufmerksamkeit und bemerke sich namentlich die Stellen, in denen der Verfasser über sein eigenes Werk, Absicht, Plan usw. sich ausläfst. Man gebe diesen Auslassungen etwa mit

einigen Weglassungen oder kleinen Zusätzen Form von Rezensions-Urteilen und man darf sicher sein, den Anschein eines gut unterrichteten Kritikers zu gewinnen. Auch vermeidet man auf solche Weise, mit dem Verfasser und dem Verleger etwa in Konflikt zu geraten.

Dieser Gefahr beugt man überhaupt leicht vor, wenn man sich den beliebten Phrasenschatz des landläufigen Rezensenten tums aneignet. Beispielsweise kann als beliebter Schlufs empfohlen werden: Eine wahrhaft vortreffliche Arbeit, die von der Liebe des Verfassers zu seinem Gegenstand lebhaftes Zeugnis ablegt. Sie dürfte in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Oder: Ein gediegenes Buch; es ist allen Lehrern dringend zu empfehlen. Dazu der billige Preis, die köstliche Ausstattung! Verleger und Verfasser haben miteinander gewetteifert — und wie die »goldenen Worte« noch alle lauten mögen.

Kaum kann etwas Kläglicheres gedacht werden als solche Dutzend-Rezensionen, mit denen so oft die Spalten der pädag. Blätter gefüllt werden. Sie gehen entweder aus Gewissenlosigkeit, Oberflächlichkeit und Mangel an Witz hervor, oder aus Furcht, irgendwie und irgendwo anzustofsen.

Nicht wenige der Lobeserhebungen mögen auch auf Gegenseitigkeit beruhen. Gegenseitige Weihrauchstreuerei ist ja so bequem und so beglückend! Treffend schildert sie der Schweizer Leuthold:

Wir leben in einer praktischen Zeit
Und alles treibt sich gewerblich,
Vermittelst Gegenseitigkeit
Wird jeder Lump unsterblich.

Drum, wenn Du meinem Stern vertraust,
So wollen wir uns vereinen,
Und wenn Du meinen Juden haust,
So hau ich Dir den Deinen.

Wo Du recht emsig darüber streichst,
So ähnelt dem Golde das Messing;
Und wenn Du mich mit Goethe vergleichst,
Vergleich ich Dich mit Lessing.

Mit Recht darf wohl die Frage aufgeworfen werden: Wie viele von den pädagogischen Zeitungen legen denn Wert auf gründliche, eingehende Besprechungen, die, wenn nötig, in rücksichtsloser Weise vorgehen? Wie viele wagen es denn, minderwertige Schriften beim rechten Namen zu nennen und zu verurteilen? Nicht wenige beruhigen ihr Gewissen bei nichtssagenden Redensarten, die so farblos wie möglich gehalten sind!

Da ist es dann kein Wunder, wenn die pädagogische Welt mit einer Massenproduktion wie mit einer wahren Sündflut überschüttet wird. Das Mittel aber, um dieser unsinnigen Büchermacherei zu steuern, wird zu selten angewendet: Scharfe, rücksichtslose Kritik, die dem Buche gründlich auf den Leib rückt. Würde sie überall und folgerichtig geübt, so würden gewifs manche leichtsinnig und oberflächlich zusammengeschriebene Bücher, die wissenschaftlich und praktisch keinen Fortschritt bedeuten, nicht das Licht der Welt erblicken.

Möchten doch alle Herausgeber pädagogischer Zeitschriften mehr Wert auf die Anzeigen und Besprechungen legen, als bisher, möchten sie sich verschwören und allen Dutzend-Rezensionen, damit auch allen Dutzend-Machwerken den Krieg erklären!

Dann würden die Herren Verleger auch etwas vorsichtiger werden. Ein sehr dunkler Punkt ists doch, dafs manches schlechte Buch trotz seiner Minderwertigkeit einen Verleger findet. So leichtsinnig oft Bücher fabriziert werden, so leichtsinnig werden sie auch gedruckt. Hinterdrein kommt dann freilich oft Reue, wenigstens auf Seite des Verlegers, während der glückliche Erzeuger bereits mit neuen Fabrikationen beschäftigt ist.

Die Massenproduktion bringt es ferner auch mit sich, dafs gute Bücher lange Zeit in der Sündflut vergraben bleiben können. Natürlich. Zur Rezension sind sie nicht selten unbequem. Man schweigt sie tot oder findet sie mit leeren Redensarten ab. Mit der Zeit freilich dringt das Gute durch und macht sich geltend. Wäre es aber nicht Pflicht gründlicher, gewissenhafter Rezensenten, von vornherein auf das Hervorragende energisch hinzuweisen und das Mittelmäfsige und Schlechte rücksichtslos zu verurteilen?

Aufgabe aller besseren pädagogischen Zeitschriften sollte es sein, auf die »Beurteilungen« vor allem besonderes Gewicht zu legen, damit die Leser einen zuverlässigen Führer haben, dem sie getrost vertrauen können. Wenn sie auch zuweilen den vom Rezensenten gegebenen Urteilen

nicht beistimmen können, so sollten sie doch nie die Überzeugung verlieren, dafs die pädagogischen Rezensionen durch keinerlei äufsere Rücksichtnahmen beeinflufst sind. Es müfste der Ruhm der padagogischen Beurteilungen sein, dafs sie weder auf Personen, noch auf Richtungen Rücksicht nehmen, sondern frei von jeder Voreingenommenheit und von jeder Parteinahme allein dafür sorgen, dafs ein unabhängiger Standpunkt, der allem wahrhaft Guten und Gediegenen gern beistimmt und alles Minderwertige rücksichtslos bekämpft, immer in ihnen zum Ausdruck komme.

Als feststehende Sitte aber müfste es gelten, dafs keine Rezension ohne volle Namensunterschrift gedruckt werde. Wer kritisiert, soll mit seinem Namen einstehen. Wer sich scheut, dies zu tun, bei dessen Kritik ist etwas nicht in Ordnung. Die Forderung, die Rezension mit vollem Namen zu decken, ist nun auch immer mehr Gemeingut der besseren Zeitschriften geworden.

Zum Schlufs sei auf die Veröffentlichungen der »Pädagog. Gesellschaft« hingewiesen, die ihren Sitz in Jena hat (Schriftführer Rektor Winzer, Jahresbeitrag 1 M), und sichere »Führer durch die pädagog. Literatur« herausgibt. (O. Schambach, Dresden.) Bis jetzt sind drei Hefte erschienen: Führer durch den Religionsunterricht von Dr. Meltzer, 2. Aufl.; durch den deutschen Unterricht von Dr. Matthias; durch den Zeichenunterricht von E. Menge. Weitere Hefte (Geschichte, Geographie usw) sind in Vorbereitung.

Jena. W. Rein.

Rhabanus Maurus,

Abt von Fulda, dann Erzbischof von Mainz, wurde um das Jahr 784 in Mainz geboren und von seinen Eltern im zarten Alter für das Kloster bestimmt. Wichtiger als seine ersten Schuljahre im Fuldaer Kloster sollte für ihn die Zeit werden, in der er als lernbegieriger Schüler in Tours, der Hochschule des Frankenreichs, zu den Füfsen Alkuins safs. Hier wurde er zum Lehrmeister des ostfränkischen Reiches, zum praeceptor Germaniae, vorgebildet. Er begann seine Lehrtätigkeit in Fulda, woselbst seit dem Jahre 817 eine schola exterior neben der schola interior bestand. In kurzer Zeit wurde dieses Kloster durch ihn der Sammelplatz aller nach höherer Geistesbildung strebenden Kleriker und überhaupt die eigentliche Zentralbildungsstätte Deutschlands.

Wir haben es dem Einflufs Rhabans zuzuschreiben, wenn damals auch die klassische Bildung auf deutschen Boden hinübergerettet wurde. Servatus Lupus, den man wohl den Humanisten des 9. Jahrhunderts nennt, und ein Walahfrid Strabus gingen aus seiner Schule hervor. Das System einer humanistischen Bildung auf Grundlage der alten Klassiker gab Rhaban seinerzeit in seinem Buch De clericorum institutione, welches man kaum als die »erste Gymnasialpädagogik« (Schiller) wohl aber als das im 9. und 10. Jahrhundert einflufsreichste Handbuch der Pädagogik wird bezeichnen können. Neben seinen zahlreichen vielgebrauchten, weil kurzgefafsten Kommentaren für den religiösen Unterricht stellt er für die spezielle Unterrichtspraxis noch zahlreiche andere Lern- und Lehrbücher in kompilatorischer Weise zusammen. Durch seine »excerptio de arte grammatica Prisciani« führt er diesen Grammatiker in die deutschen Klosterschulen ein, in seinem Lehrbuch »de computo« sehen wir den Anfang der mathematischen Kompendienliteratur, seine Riesenkompilation, die Realencyklopädie »de universo« birgt das gesamte Wissen der damaligen und einer vergangenen Zeit in kurzer praktischer Form in sich, und ist mafsgebend geworden für die Werke der nachfolgenden Encyklopädiker, z. B. Hugo von St. Victor (s. d. Artikel) und Vincenz von Beauvais. Am wenigsten gewürdigt wird eines der gröfsten Verdienste, das sich Rhaban als Lehrer Deutschlands erworben. Wir meinen seine Bemühungen um die Hebung und grammatische Ausbildung seiner Muttersprache. Nicht nur Otfrid verdankt dem Fuldaer Kloster seine philologische Schulung in der deutschen Sprache, auch in dem Sänger des Heliand haben wir einen Schüler Rhabans zu vermuten. Überhaupt geht die ganze deutsche Literatur des 9. und 10. Jahrhunderts auf Fulda zurück, das unter Rhaban erwiesenermafsen als Pflege-

stätte deutscher Bildung weit über Deutschland hinaus berühmt war.

Von Fulda aus verbreiteten sich überhaupt die ersten Lichtstrahlen der Bildung über fast alle deutschen Gaue. Nicht nur St. Gallen (Hartmut) und Reichenau (Walahfrid) verdanken ihren Ehrenplatz in der Geschichte des deutschen Bildungswesens Schülern Rhabans, auch in anderen Schulen, wir nennen nur die von Hersfeld, Mainz, Constanz, Worms, Lorsch, Hirschau, Weifsenburg, Utrecht, Halberstadt, Osnabrück, Passau, Regensburg, sind die ersten Bildungsanfänge unzertrennlich mit Fulda unter Rhaban verbunden.

Rhaban versteht seine Zeit und sein deutsches Heimatland mit einer noch halb heidnischen Bevölkerung richtig, wenn er sein Bildungswerk im kirchlichen Sinne zu lösen sucht. Er übernimmt die traditionellen Bildungsdisziplinen des Triviums und Quadriviums in der Weise, dafs er sie zur notwendigen Vorstufe des theologischen Studiums (Lesen und Interpretieren der heil. Schrift) macht. Wohl eilt der Fuldaer Scholarch in seinen pädagogischen und didaktischen Grundsätzen vielfach dem Geiste seiner Zeit voraus: er verlangt strenge Berücksichtigung des Alters, der Individualität und der Fassungskraft des Schülers, er will keine mechanische Aneignung, sondern Selbsttätigkeit und fortschreitendes auf eigenen Gedankenoperationen des Schülers ruhendes Verständnis — aber hier haben wir seine eigentliche Bedeutung nicht zu suchen. Diese beruht darauf, dafs er die gelehrte Bildung überhaupt erst auf den deutschen Boden verpflanzt und derselben hier eine feste Heimstätte geschaffen und damit allem Bildungsstreben in Deutschland auf Jahrhunderte den Weg gewiesen hat. Man hat Rhaban mit Recht den Ehrennamen eines praeceptor Germaniae gegeben. Er ist der erste grofse deutsche Lehrer, bei dem das germanische Volk in seiner ersten Jugend in die Schule ging.

Literatur: Kunstmann, Hrabanus Magnentius Maurus 1841. — Dümmler, Hrabanstudien. Berlin. Sitzungsbericht 1898. — Türnau, Inwiefern kann Rhabanus Maurus praeceptor Germaniae genannt werden? München 1899.

Brome. Türnau.

Rhetorik

1. Die historische Lage. 2. Definition und Einteilung. 3. System: I. Sprechkunst. a) Technik. b) Vortragskunst. II. Redekunst. 4. Pädagogischer Wert der Rhetorik. I. Hygienisch. II. Ästhetisch. III. Sittlich.

1. Die historische Lage. Das Wort Rhetorik stammt aus dem Griechischen, und zwar empfinden wir seine griechische Fremdheit stärker als die anderer Wörter, die in ganz analoger Weise der griechischen Sprache entlehnt sind, z. B. Pädagogik oder Ethik. Das kommt daher, dafs uns auch der Begriff als etwas spezifisch Griechisches erscheint, d. h., von uns aus gesehen, als etwas Vergangenes und Fremdes. So gewifs die Rhetorik ein Hauptfaktor der griechischen Kultur und demzufolge auch der griechischen Bildung und Erziehung war, so gewifs sie dann auch von den Erben dieser Kultur, zunächst von den Römern und dann vom Mittelalter, mit übernommen wurde, so gewifs trat sie, je mehr sich der moderne Geist von der Antike emanzipierte und auf sich selber stellte, mehr und mehr zurück, und heute scheint es ihr fast wie der Alchymie oder der Astrologie zu gehen, sie scheint tot zu sein. Und wie sich die Menschheit von jeher ihren abgestorbenen Wissenschaften gegenüber nicht sonderlich pietätvoll gezeigt hat, so hat sie auch der Rhetorik keinen schönen Leichenstein mit einem ehrenden Nachrufe gesetzt. Das ehedem gefeierte Wort ist ein Schimpfwort geworden. Wir meinen etwas recht Unerfreuliches, wenn wir jemanden einen Rhetoriker nennen, wir bezeichnen ihn dadurch als einen leeren Menschen, der redet, ohne dafs er etwas zu sagen hat. Und selbst wenn wir loben in Verbindung mit dem Worte rhetorisch, wenn wir sagen: diese Rede war rhetorisch gut, so meinen wir mit dieser Bezeichnung weniger das Lob, das sie ausdrückt, als den Tadel, den sie verschweigt, wir wollen durch sie ausdrücken, dafs die Vollendung der Form auf Kosten des Inhalts gegangen und damit zu teuer erkauft worden ist.

Den Gründen dieser sonderbaren Verschiebung der Werturteile nachzugehen, zu zeigen, wie sie nicht nur in Veränderungen der politischen und sozialen Lebensverhält-

nisse, sondern auch in Unterschieden der Kunst- und Weltanschauung ihren Grund hat, dazu ist hier nicht der Ort. Aber das ist klar, dafs sie auf die Dauer nicht zu recht bestehen bleiben kann. Handelt es sich doch um eine Disziplin, die eine der wichtigsten Lebensbetätigungen des Menschen zum Gegenstande hat. Eine Wiedererstehung der Rhetorik mufs früher oder später erfolgen, und wenn nicht alle Zeichen trügen, so wird unsere Zeit, die so voll von neuen Bewegungen ist, auch hier die Weckerin sein.

Freilich ist das Wort »Wiedererweckung« nicht so zu verstehen, als sollte die antike Rhetorik, so wie sie unter den Griechen und Römern lebte, aus dem Grabe erstehen. Es handelt sich nur um die Wiedererweckung der Rhetorik überhaupt, nicht aber der spezifischen Form, die sie im Altertume erhalten hat. Einzelheiten werden wir dieser antiken Form zuweilen dankbar entnehmen können, als Ganzes aber bleibt sie dem Urteil unterworfen, das die Geschichte über sie gesprochen hat. Wenn wir darum an einer modernen Rhetorik bauen wollen, so dürfen wir die Bausteine nicht in Griechenland und Rom suchen, sondern wir müssen von den modernen Wissenschaften und Kulturverhältnissen ausgehen. Wir werden in ihnen vieles finden, was sich einer neuen Rhetorik entgegenreckt.

Unter den Wissenschaften sind es namentlich zwei, die durch die Umwandlungen und Neubelebungen, die sie in den letzten Jahrzehnten erfahren haben, der Rhetorik den Boden bereiten: die Sprachwissenschaft und die Psychologie. Die Sprachwissenschaft wandte sich neben der grammatisch - historisch - literarischen Forschung, die ihr bisher allein eigen gewesen war, dem unmittelbaren Leben der Sprache zu, der gesprochenen Sprache als einer psychophysischen Erscheinung, und es entstand eine ganz neue Wissenschaft: die Phonetik, die Lehre von der lautwerdenden Sprache. Man entdeckte nicht nur, wie die einzelnen Laute gebildet werden, sondern man untersuchte auch die »Schallform« der gesprochenen Sprache, zunächst der Prosa, dann auch der Poesie, und erlöste dadurch endlich die Verslehre von ihrem alten papiernen Schema von lang — kurz — kurz. Übrigens beteiligte sich an den phonetischen Forschungen und erntete ihre Früchte nicht nur die Philologie sondern auch die Physiologie: sie zeigte, welches die Einstellung der Organe beim Sprechen sein soll, wenn man sie gesund erhalten, schonen und doch ausnützen will, und sie zeigte ferner, wie sie von vielen Menschen in unergiebiger und direkt schädlicher und zerstörender Art und Weise gebraucht werden. Und nicht nur phonetisch begann man die Sprache zu betrachten, sondern auch psychologisch, es entstand auch hier eine neue Disziplin: Die Völkerpsychologie, deren Bedeutung für die Rhetorik vor allem darin besteht, dafs sie den Gefühls- und Affektswert der Sprache aufzeigt neben der bis dahin wissenschaftlich zu einseitig beachteten Logik.

Wenn diese neuen wissenschaftlichen Entdeckungen sich zu einer modernen Rhetorik auswachsen sollen, so mufs allerdings noch eines hinzukommen: das Verlangen nach einer solchen Rhetorik. Auch dieses aber ist durch die Steigerung des öffentlichen Lebens, durch die künstlerische Sehnsucht unserer Tage und durch manches andere gegeben. Es wird davon bei der Erörterung des pädagogischen Wertes der Rhetorik die Rede sein.

2. Definition und Einteilung. Die Rhetorik hat zum Gegenstande die Sprache oder besser das Sprechen oder noch besser mit einem Ausdrucke, der den praktischen Zweck alles Sprechens ganz allgemein bezeichnet: die Mitteilung. Und zwar sucht sie das Wesen der Mitteilung darzustellen und ist insofern eine Theorie. Aber sie ist nicht reine Theorie in dem Sinne, wie die Wissenschaft es ist; sie ist keine Wissenschaft, sondern eine Anwendung von Wissenschaft, oder vielmehr von Wissenschaften, da ein ganzes Bündel von Wissenschaften die Grundlage bildet, auf der sie sich erhebt. Sie ist darin etwa der Medizin zu vergleichen, die auch nicht selbst Wissenschaft ist, sondern nur eine Reihe von Wissenschaften anwendet, um einen Zweck zu erreichen, der mit Wissenschaft garnichts zu tun hat: die Heilung des kranken Menschen. Der entsprechende aufserwissenschaftliche Zweck der Rhetorik ist ein bestimmtes Können, das entweder technisch oder künstlerisch sein kann; im ersteren

Falle ist es eine Fertigkeit, im letzteren eine Kunst.

Die Theorie zerfällt wiederum, wie natürlich auch das ihr entsprechende Können, in zwei Abschnitte, die durch den Doppelcharakter ihres Gegenstandes gegeben sind. Den zwei Seiten des Mitteilungsprozesses, der physischen und der psychischen, entsprechen die Sprechkunst einerseits und die Redekunst andrerseits. Sprechen und Reden sollen hierbei, wie es ja auch der Sprachgebrauch an die Hand gibt, obwohl er natürlich schwankend ist, so unterschieden werden, daſs Sprechen den physischen Teil der Sprachtätigkeit bedeutet, den physiologischen, phonetischen, akustischen Teil, das Aussprechen eines irgendwie als fertig betrachteten, innerlich nach Sätzen und Worten bereits fixierten Inhalts, während wir mit Reden mehr den seelischen Teil meinen, eben jenes Fixieren der noch ganz ungestalteten Gedanken in die sprachlichen Formen als eine rein innere Tat, als ein inneres Artikulieren gleichsam, dem sich dann natürlich auch das äuſsere Lautwerdenlassen anschlieſst, aber als etwas Selbstverständliches und hier nicht besonders Gemeintes. Ganz klar wird der Unterschied, wenn man z. B. sagt: er hielt eine gute Rede, aber er sprach sie schlecht.

In der Sprechkunst wiederum kann das Physische entweder rein als Physisches oder als Ausdrucksmittel des Psychischen betrachtet werden, und sie zerfällt demnach in eine Technik und in eine Vortragskunst. Zu bemerken ist noch, daſs das Wort Kunst hier nicht im prägnanten Sinne zu verstehen ist, sondern in jenem weiteren, in dem es überhaupt ein Können bedeutet, nicht anders, als wenn wir von Fechtkunst oder Reitkunst reden. Allerdings kann sich die Sprechkunst auch zur Kunst im eigentlichen Sinne erheben, aber diese besondere Bedeutung soll der allgemeine Ausdruck »Sprechkunst« noch nicht haben. Eine solche Doppeldeutigkeit der Ausdrücke ist sicher nicht praktisch, aber es ist nicht abzusehen, wie sie zu vermeiden ist. Liegt sie doch im Sprachgebrauche, von dem abzuweichen sich bei einem so im allgemeinen Bewuſstsein lebenden Worte und Gegenstande kaum empfiehlt.

3. System der Rhetorik. Es kann sich weder bei diesem, noch bei dem letzten Abschnitte um eine ausführliche Darstellung handeln. Sie würde vieles unnützer Weise wiederholen müssen, was in zahlreichen anderen Artikeln des vorliegenden Werkes, die sich mit speziellen Problemen und Aufgaben der Rhetorik befassen, bereits ausgesprochen ist. (Vergl. besonders: Gesang, Kunst und Gymnastik, Artikulation, Phonetik, Aussprache des Deutschen, Mundart in der Volksschule, Deutscher Unterricht, Leseabende im Dienste der Erziehung, Mündlicher Vortrag und seine Pflege im Schulunterricht, Deklamieren, Dramatische Aufführungen in der Schule, Beredsamkeit, Mündlicher Gedankenausdruck in der Volksschule, Erzählen des Schülers, Gesundheitslehre in der Volksschule, Ästhetische Bildung, Anschauung und Anschauungsunterricht, Individualität.) Es bleibt demnach für das folgende nur die Aufgabe, einen systematischen Überblick über die Rhetorik zu geben und ihre Prinzipien, Eigentümlichkeiten und charakteristischen Werte im allgemeinen und ohne alle Einzelheiten aufzuzeigen.

I. Sprechkunst. a) Technik. Die Technik des Sprechens baut sich auf den Wissenschaften auf, die den Schall und das Sprachorgan und seine Funktionen zum Gegenstande haben, d. h. auf Physik, Anatomie, Physiologie und Phonetik. Ihr Zweck ist die physische Beherrschung des Sprachorgans.

Sie läſst sich zunächst von der Physik über die Entstehung von Tönen und Geräuschen und von der Anatomie und Physiologie über den Bau und die Bewegungen des Sprachorgans belehren und fragt dann: wie sollen wir auf Grund dieser Tatsachen sprechen? Diese Frage ist keine wissenschaftliche Frage, denn aus dem wissenschaftlich erforschten Material ergeben sich eine ganze Reihe von Sprechmöglichkeiten, eine Auswahl kann demnach nur nach Prinzipien erfolgen, die nicht wissenschaftlicher sondern rhetorischer Natur sind. Solcher rhetorischen Prinzipien gibt es eine ganze Reihe, allgemein praktischer, hygienischer oder ästhetischer Art, sie lassen sich aber alle zusammenfassen in eine Norm, die wissenschaftlich nicht beweisbar ist, sondern ihren Rechtsgrund lediglich in der Erfahrung hat, in der Erfahrung nämlich, daſs sich eine Praxis auf sie aufbauen

läfst: Kräfte sind dann vernünftig gebraucht, wenn mit möglichst geringer Anstrengung der möglichst grofse Effekt erreicht wird. Das will sagen: nicht auf eine absolute Kraftanspannung kommt es an, wie etwa beim Sport, und noch weniger darf irgendwelche Anstrengung sichtbar sein, sondern die Aufgabe ist, die leicht in Schwung gesetzten Kräfte so auszunutzen und zu lenken und zu kombinieren, dafs durch Übung immer gröfsere Leistungen erzielt werden, die nicht nur mühelos aussehen, sondern auch mühelos sind.

Zunächst sind es zwei Kräfte, die in dieser Weise gehandhabt werden müssen. Und zwar streiten sie gegen einander und erzeugen dadurch das Widerspiel von Bewegung und Hemmung, auf dem die Tätigkeit des Sprachorgans beruht. Die Laute unserer Sprache entstehen nämlich dadurch, dafs einer treibenden Kraft allerlei Widerstände in den Weg gelegt werden, und dafs durch die Überwindung dieser Widerstände Schwingungen und Reibungen und Verschlufssprengungen entstehen. Die treibende Kraft ist die Luft, die von den Lungen ausgeatmet wird. Der Weg, den sie zu durchlaufen hat, besteht aus der Luftröhre mit dem Kehlkopfe und den dem Kehlkopfe vorgelagerten Hohlräumen (Rachenraum, Mundhöhle und Nasenhöhlen), die unter dem technischen Namen »Ansatzrohr« zusammengefafst zu werden pflegen. Die Hemmungen schliefslich, die sich der treibenden Kraft entgegenstellen, zerfallen, gemäfs den zwei verschiedenen Teilen des zu durchlaufenden Weges, 1. in die Hemmungen im Kehlkopfe: die Stimmbänder, die in Schwingungen versetzt werden und dadurch die Stimme (im engeren, eigentlichen Sinne) erzeugen, und 2. in die Hemmungen im Ansatzrohre, die sehr mannigfacher Art sind und durch verschiedene Engen- und Verschlufsbildungen, Artikulation genannt, Geräusche (die Konsonanten) hervorbringen. Zu diesen zwei primären lautbildenden Kräften tritt nun noch eine weitere hinzu: die Resonanz. Die Resonanz verleiht den im Kehlkopfe gebildeten Tönen ihre Klangfarbe, einerseits die phonetische, wodurch die Vokale entstehen, und andrerseits die rhetorische. Die Aufgabe, die Klangfarben zu schaffen, fällt ebenfalls dem Ansatzrohre zu, das also zwei Funktionen zu erfüllen hat, die artikulatorische und die resonatorische.

Diesen Kräften entsprechend (der treibenden, den zwei hemmenden und der resonierenden) zerfällt die Technik des Sprechens in Atem-, Stimm-, Artikulations- und Resonanztechnik.

α) Atemtechnik. Eine gute Beherrschung des Atems ist von grofser Wichtigkeit, denn die Feinheit und Stärke des Sprachorgans hängt natürlich in erster Linie von der Feinheit und Stärke seiner treibenden Kraft ab; ein grofser Teil der Kunst des Sprechens liegt in der Kunst des Atmens.

Wird die Norm vom geringsten Kraftmafs auf das Atmen angewandt, so ergibt sich zunächst, dafs den Ausgangspunkt stets die Ruhelage bilden mufs. Denn die Ruhelage ist die sicher anstrengungsloseste, natürlichste, nach keiner Richtung hin irgendwie fixierte Einstellung des Organs. Nun befindet sich der Respirationsapparat dann in seiner Ruhelage, wenn er luftleer ist. Da das Sprechen beim Ausatmen geschieht, so folgt daraus von selbst die praktische Regel, dafs der Beginn einer rhetorischen Leistung nicht beim ersten tönenden Laute liegen darf, sondern bei der Einatmung, die ihm als Vorbereitung voranzugehn hat. Und weiter ergibt sich, dafs in dieser Vorbereitung die eigentliche Aktion des Atemprozesses liegt, denn nur zum Einatmen sind Muskelkontraktionen nötig, das Ausatmen ist, wenigstens für gewöhnlich, nur ein Loslassen der gespannten Muskeln, ein Zurückfallen in die Ruhelage. Wohl kann die Ausatmung auch mit positivem Muskeldrucke vor sich gehen, aber so wenig diese »aktive Ausatmung« beim ruhigen Atmen vorkommt, so wenig soll sie die Grundlage des Sprechens bilden. Das gute Sprechen beruht vielmehr, unbeschadet der unregelmäfsigen und teilweise auch stofsweisen Bewegung, die der Atem durch die Artikulation erfährt, auf der passiven Ausatmung, d. h. es ist kein Stofsen und Drücken und Pressen sondern ein blofses Abfliefsen. Wie aktiv sich auch Stimmbänder und Ansatzrohr verhalten mögen, der Atem, der das ganze Organ treibt, darf unter keinem positiven Drucke stehen. Soll er verstärkt werden, so mufs die vorhergehende Einatmung verstärkt werden. Es ergibt sich daraus für die

rhetorische Leistung die wohl auch für andere körperliche Leistungen geltende Regel, dafs die Hauptenergie nicht in die Leistung selbst, sondern in die Vorbereitung gelegt werden mufs. Wie der Verlauf einer Turnübung sich nach dem Schwunge bestimmt, mit dem sie begonnen wurde, so hängt auch der gute Verlauf einer sprachlichen Aktion von ihrer Vorbereitung, von der Einatmung, ab. Besonders wichtig ist die Regel noch insofern, als jeder Sprechende gern eine gewisse Energie an sich fühlt, die ihm gewissermafsen beweist, dafs er gut spricht, dafs er auch wirklich seine ganze Persönlichkeit einsetzt. Dieses natürliche Bedürfnis bringt ihn in die Gefahr, zu schnell und vor allem zu laut anzufangen, in seine Stimme hineinzublasen, sie zu forcieren, krampfhaft und überstürzend zu artikulieren, kurz, in einer Weise zu sprechen, die dem soeben als Norm aufgestellten passiven Typus durchaus zuwiderläuft. Rhetorisch gut dagegen ist es, die Einatmung als etwas Aktives mit bewufster Selbsttätigkeit zu ergreifen, und wenn der Sprecher in sie seine Energie gewissermafsen hineinwirft und an ihr seine Kraft erprobt und selbst mit Freude fühlt, so kann er dann beruhigt und mit um so gröfserer Leichtigkeit das Sprechen beginnen. Auch für den, der sich im Affekte befindet, z. B. für den pädagogisch erzürnten Lehrer, wäre es im Interesse der Schonung seiner Stimme sehr nützlich, wenn er die Muskelspannungen und -bewegungen, in denen sich der Affekt natürlicherweise ausleben möchte, nicht in die sprachliche Entladung, sondern in die vorbereitende Einatmung verlegte.

Zu dieser das Psychische schon berührenden gesellt sich noch eine weitere psychologische Bedeutung der Atemvorbereitung. Es wird nämlich durch eine gute Einatmung nicht nur eine physische Bereitschaft zum Sprechen hergestellt sondern auch eine seelische. Sie betrifft das Lampenfieber und überhaupt die kleinen und grofsen Beklemmungen, unter denen der Beginn einer sprachlichen Aktion häufig zu leiden hat. Sie führen meist dazu, dafs der Betreffende jäh und hastig anfängt — das Verkehrteste, was geschehn kann. Im Gegenteil ist es für das Publikum stets ein Beweis von der Sicherheit eines Redners und für den Redner selbst ein Weg zu dieser Sicherheit, wenn er zunächst einen Augenblick wartet. Benützt er diesen Augenblick zu einer längeren tiefen Einatmung, so werden dadurch zunächst die unangenehmen physiologischen Begleiterscheinungen der Angst, wie Herzklopfen, Blutandrang nach dem Kopfe usw. beruhigt, und die nervöse Bereitschaft, die dadurch eintritt, hat unmittelbar auch die seelische zur Folge. Durch die ruhige, mit technischer Sicherheit vollkommen beherrschte Bewegung wird alles, was in Körper und Geist unsicher und unbeherrscht ist, zur Ordnung und in seine Schranken verwiesen, und Selbstgefühl und Selbstsicherheit stellen sich ein. Namentlich ist auch bei Kindern, die in Verlegenheit und Angst geraten, wenn sie reden sollen, und stockend und undeutlich und leise sprechen, die Anweisung, erst einmal tief einzuatmen, von gutem Erfolge.

Der Weg, den die Atmung zu nehmen hat, geht durch die Nase. Beim Sprechen mit seinen meist kurzen Pausen mufs allerdings sehr oft der kürzere und breitere Mundweg benützt werden, dafür gebrauche man bei den Übungen und bei längeren Pausen um so ausnahmsloser den Nasenweg. Denn er hat nicht nur die bekannten hygienischen Vorzüge der Luftreinigung, Lufterwärmung und Luftanfeuchtung sondern auch mehrere rhetorische Vorteile. Er führt die Atmung tiefer, während die Mundatmung oft ein oberflächliches Schnappen ist, und er weitet die hinteren Teile des Ansatzrohres, die beim Einströmen durch den Mund oft verengt und geprefst werden, und führt dadurch eine für die Stimmbildung günstige Einstellung des Organs herbei. Damit diese erhalten bleibe und nicht beim Beginne der Ausatmung wieder verloren gehe, empfiehlt es sich, nach vollendeter Einatmung den Atem einen Augenblick anzuhalten, und zwar durch den Stimmbandverschlufs. Der Augenblick des Verschlusses, bei dem die Atmungsmuskulatur wieder locker gelassen werden kann, ohne dafs doch Luft zu entweichen vermag, bildet das eigentliche Geladensein zur sprachlichen Aktion, die sich dann ohne Anstrengung und wie von selbst anschliefsen kann. Atemübungen haben also stets in den drei Zeiten von Einatmung,

Atemanhalten und Ausatmung zu geschehn, und wenn sie in gröſserer Gemeinschaft nach Taktschlägen (etwa 4, 2, 4, dann 6, 3, 6 usw.) chorartig ausgeführt werden, so bilden sie eine Erfrischung für alle Beteiligten und vor allem eine gute Vorbereitung für Rede und Gesang. Besonders zu beachten ist dabei noch, daſs die gute Nasenatmung die Lunge auch wirklich von unten auf füllt, daſs sich die Schultern nicht heben (Schulteratmung), sondern daſs sich die Lunge durch Abplattung des Zwerchfells namentlich nach unten ausdehnt (Zwerchfellatmung). Direkt lassen sich die Bewegungen des Zwerchfelles nicht fühlen, aber eine Kontrolle dafür, daſs sie richtig erfolgen, hat man in der seitlichen Ausdehnung der unteren Rippen, die sich leicht konstatieren läſst (Flankenatmung).

β) Stimm- und Resonanztechnik. Es ist klar, daſs in der Praxis die Stimm- und die Resonanztechnik immer zugleich geübt werden muſs, denn die Stimmbänder können keine Töne erzeugen, ohne zugleich die Resonanzräume des Ansatzrohres zum Mitschwingen zu bringen — man müſste sich denn gerade den Kopf abschneiden. Darum werden auch diese beiden Teile der Sprechtechnik unter dem gemeinsamen Namen der Stimmbildung zusammengefaſst. In abstracto aber sind sie wohl voneinander zu scheiden, denn es handelt sich bei beiden um ganz verschiedene Dinge: bei dem ersten um den richtigen Einsatz, bei dem zweiten um den richtigen Ansatz.

Beim Einsatze ist, der Norm vom geringsten Kraftmaſse zufolge, zunächst auch wieder die anstrengungsloseste Art zu suchen. Diese besteht nicht darin, daſs sich die Stimmbänder erst fest aufeinanderpressen, um dann vom nachdrängenden Luftstrom mit einem kleinen Knall, dem coup de glotte, auseinandergesprengt zu werden. Dieser »harte« Stimmeinsatz wird von vielen Rednern angewandt, besonders auch von Lehrern, zumal wenn sie sehr nachdrücklich oder mit starkem Affekt sprechen, hat aber auſser der unschönen, starren und harten Klangwirkung auch noch den weiteren Nachteil, daſs er rasch ermüdet und bei dauernder Anwendung zu einer Schädigung des Organs führen kann. Es ist ihm darum der »leise« Einsatz vorzuziehen, bei dem die Stimmlippen von einem losen Aneinanderliegen aus erst allmählich zum Tönen gebracht werden. Zur Erzielung besonderer und beabsichtigter Wirkungen hat natürlich auch der harte Stimmeinsatz sein Recht, nur darf er nicht die Regel sein. — Ferner ist festzustellen, welche Spannung der Stimmbänder die anstrengungsloseste ist, d. h. wo sich für die betreffende Stimme die natürliche Mittellage befindet. Diese liegt übrigens durchaus nicht genau in der Mitte zwischen den höchsten und tiefsten Tönen, die dem Betreffenden zur Verfügung stehn, sondern viel näher an der unteren Grenze als an der oberen. Sehr viele Redner begehen nämlich den Fehler, im Redeeifer, der wie jeder Affekt leicht eine Spannung der Muskeln mit sich bringt, auch die Stimmbänder zu sehr anzuspannen und zu hoch zu reden, wodurch nicht nur die natürliche Modulation gestört, sondern abermals eine unnötige Anstrengung verursacht wird. Eine etwas höhere Lage ist nur beim Sprechen in groſsen Räumen oder im Freien zu empfehlen, weil sie durch ihren dünneren Klang den Widerhall weniger weckt und weiter trägt. — Von der Mittellage aus sind dann schlieſslich die höheren und die tieferen Lagen, die sog. Stimmregister die auf verschiedenen Einstellungen der Stimmbänder beruhen und auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, zu studieren.

Beim Ansatze handelt es sich darum, die günstigsten Resonanzverhältnisse für die Stimme zu finden. Der Hauptwert einer guten Resonanz liegt darin, daſs sie den Kehlkopf entlastet, indem sie auch einem an sich dünnen und leisen Tone einen vollen Klang verleiht. Werden hingegen die Resonanzkräfte nicht ausgenützt, so müssen die Stimmlippen übermäſsig angestrengt werden, ohne daſs doch ein befriedigender Ton zu stande kommt. Ein Hauptgeheimnis der Sprechkunst besteht darin, die Stimme nicht quantitativ, sondern qualitativ zu steigern. Nicht rohe Stärke ist das Ziel der Stimmbildung, sondern Fülle und Volumen.

Gefunden wird der richtige Ansatz wiederum durch Ausgehen von der Ruhelage, denn das Ansatzrohr liefert die beste Resonanz bei völliger Erschlaffung aller seiner Muskeln. Es läſst dann einen

Ton entstehen, der weder anstrengt noch ermüdet, weil keine besonderen Anspannungen für ihn nötig sind und keine Reizungen durch Pressen oder Reiben entstehen können. Andrerseits ist ein solcher Ton auch voll und klingend, denn die Luftwellen können sich in den unbeengten Resonanzräumen bequem ausbreiten, frei entfalten und ungehindert nach aufsen dringen, besonders wenn man das Gaumensegel nicht an die hintere Rachenwand anlegt sondern lose herabhängen läſst, so daſs auch die Nasenhöhlen zur Resonanz mit herangezogen werden. Die hygienischen und die ästhetischen Vorzüge gehen also Hand in Hand, denn auch bei der Stimme fallen Schönheit und Gesundheit zusammen.

Ein gewöhnlicher Fehler des Ansatzes ist es, daſs er nicht »lose« sondern irgendwie gepreſst ist. Besonders häufig ist die Hebung des Zungengrundes, durch die der Kehldeckel belastet und niedergedrückt und der Kehleingang verengt wird. Es entsteht dadurch ein eigentümlich-kloſsiger Klang, der sich bei ungeübten Sprechern vielleicht deshalb so groſser Beliebtheit erfreut, weil er dem Sprechenden selbst sehr groſs und mächtig erscheint. Der Kloſston hat nämlich eine starke Resonanz im hinteren Teile des Mundes, und dadurch hört ihn der, der ihn produziert, sehr laut, aber hauptsächlich von innen her. Nach dem vorderen Teile des Mundes dagegen und nach aufsen dringt ein solcher Ton sehr wenig.

Es wird deshalb meistens als Regel aufgestellt, man müsse »vorn« sprechen. Als Heilmittel gegen den eben genannten Fehler ist diese Regel auch sehr gut, aber wenn sie als allgemeingültig aufgestellt wird, kann sie leicht zum entgengesetzten Fehler führen. Durch das Bestreben, den Ton möglichst direkt nach vorn zu bringen, wird nämlich meist verabsäumt, die hinteren Teile des Ansatzrohres als Resonatoren auszunützen, und es entsteht ein scharfer, seelenloser Ton, dem es an Fülle und Modulation mangelt. Es empfiehlt sich darum, statt des miſsverständlichen Ausdruckes »vorn sprechen« lieber die Bezeichnung »weites Sprechen« zu gebrauchen und dadurch anzudeuten, daſs sich ein guter Klang nur dann bildet, wenn ihm ein weites Ansatzrohr als Schallmuschel zur Verfügung steht. Die Stimme gewinnt dadurch nicht nur das günstigste Volumen, sondern sie findet zugleich von selbst das ihr natürliche timbre, d. h. die richtige Mitte zwischen der dunklen und der hellen Seite der Klangfarbenskala.

γ) Artikulationstechnik. Die Artikulationstechnik gibt Anweisung, wie vermittelst des Atems, der Stimme und der Resonanz die einzelnen Laute gebildet werden sollen, sie ist also eine praktische Anwendung der Phonetik. Was diese Wissenschaft über die Entstehung und Einteilung der Sprachlaute sagt, soll hier nicht wiederholt werden, es sei nur angedeutet, daſs auch hier wieder die Rhetorik über die Wissenschaft hinausgehen muſs. Was die Wissenschaft bietet, ist Erkenntnis; was die Rhetorik braucht, sind Normen. Die Wissenschaft sammelt alle Laute, die irgend einmal vorkommen, und das beste a und das schlechteste a sind ihr gleich wertvoll, denn sie sind durch ihre Wirklichkeit gleichberechtigtes wissenschaftliches Material. Für die Rhetorik hingegen ist das schlechte a wertlos und das gute wertvoll, und zwar durch ganz auſserwissenschaftliche Eigenschaften wie anstrengungslose Bildung oder Wohlklang oder Tragfähigkeit. Leider fehlt es noch an einer normativen Phonetik, die neben die wissenschaftliche zu stellen wäre, und die uns beschriebe, wie die einzelnen Artikulationen nach rethorischen Grundsätzen erfolgen sollen. Ansätze dazu sind ja da, so wird z. B. von alters her das Zäpfchen-r verworfen, weil es meist rauh und kratzig klingt und die Neigung hat, die benachbarten Vokale zu verderben, und es wird dafür das Zungen-r vorgeschrieben. Aber solche und ähnliche Einzelvorschriften bleiben Stückwerk ohne ein leitendes Prinzip. Vielleicht wäre ein solches in der Aufgabe zu finden, nicht nur die Einstellungen der einzelnen Laute darzustellen, wie es die wissenschaftliche Phonetik tut, sondern vor allem auch die Gesamtbewegung vorzuschreiben, aus der heraus jeder Laut gebildet werden soll. Denn nicht dadurch kommt ein gut gesprochenes Wort zu stande, daſs Laut an Laut aneinandergesetzt und eine Reihe von Einzelbewegungen summiert wird, sondern dadurch, daſs sie alle aus einer Gesamt-

bewegung organisch hervorwachsen. Die Art der Gesamtbewegung läſst sich vielleicht am besten an der Hand jener alten Tradition finden, der zufolge eine gute Artikulation aus der Tendenz der Leck-, Schmeck- und Trinkbewegung heraus zu erfolgen habe, aus einer Bewegung also, bei der die Zunge breit nach vorn gelegt ist, womöglich bis über die Unterzähne, und bei der der Sprechende deutlich das Gefühl hat, als ob er die Worte leicht zerkaute.

Für eine gute Artikulationstechnik ist demnach die Bildung des einzelnen Lautes nur ein sekundäres Moment, die Hauptsache ist der Schwung der Gesamtbewegung, die ihn trägt, und von der aus er nicht dürftig und isoliert sondern mit einer vollen und groſsen Gebärde produziert wird. Und zwar gilt dann weiter die Regel, daſs die Vokale, die ja nichts anderes sind als die phonetischen Klangfarben der Stimme, den für die Resonanz entwickelten allgemeinen Grundsätzen entsprechend lose und leicht angesetzt, die Konsonanten hingegen möglichst energisch und exakt gegriffen und gepackt werden müssen. Wenn das Sprechen durch die Vokale seine Weichheit und Modulationsfähigkeit erhält, so bekommt es durch die Konsonanten Plastik und Energie.

Hauptsächlich durch die Behandlung der Konsonanten kommt auch die zusammengesetztere Artikulationsleistung des flieſsenden Sprechens zustande. Der groſse Reiz einer flüssigen Sprechweise beruht neben der Ausnutzung der stimmhaften Konsonanten vor allem darauf, daſs alle Konsonanten, namentlich die stimmlosen, nicht zu Unterbrechungen des Flusses werden. Sie dürfen vielmehr gerade durch ihre Energie nur als Stauungen in dem Atem- und Stimmstrom wirken, an die sich das folgende nur um so lebhafter anschlieſst.

Aus diesen Elementen baut sich die Technik dann die komplizierteren sprachlichen Aktionen auf und zeigt, wie diese durch Steigen, Fallen und Schweben des Tones ihre Melodie, durch dynamische und musikalische Akzente hingegen sowie durch Pausen ihre Gliederung erhalten.

b) Vortragskunst. Die Technik hat gezeigt, wie das Sprechinstrument physisch zu handhaben und auszunützen ist; nun gilt es, zu prüfen und zu lernen, wie es als Ausdrucksmittel seelischer Erlebnisse gebraucht werden kann. Der Teil der Rhetorik, der sich mit dem Sprechen als einer psychophysischen Erscheinung befaſst, heiſst Vortragskunst. Natürlich ist diese Scheidung in physisch und psychophysisch nur eine abstrakte, die bei der konkreten Behandlung nicht festgehalten werden kann und soll. So wenig der seelische Ausdruck die technischen Hilfsmittel vergessen darf, weil er erst durch sie möglich wird, so wenig darf die Technik das Geistige aus dem Auge verlieren, denn nur um des Geistes willen, den sie darstellen soll, hat sie Wert, ohne ihn wird sie ein papageienmäſsiger, starrer Besitz.

Die Wissenschaften, auf denen sich die Vortragskunst aufbaut, sind die Philologie, die späteren Kapitel der Phonetik, die Psychologie und die Verslehre. Je nachdem es sich um den Vortrag von Sprachgebilden im allgemeinen oder um den Vortrag von sprachlichen Kunstwerken handelt, unterscheiden wir eine Vortragskunst im weiteren und im engeren Sinne.

Die Vortragskunst im weiteren Sinne, bei der also das Wort Kunst noch die allgemeinere oben erörterte Bedeutung hat, ist die Kunst, jede sprachliche Mitteilung in angemessener Weise zum Ausdruck zu bringen, die ihr zugehörige »Schallform« richtig zu finden und zu produzieren. Da das traditionelle Schriftbild der Sprache die Schallform meist nicht nur nicht andeutet, sondern oft sogar in irreführender Weise verdeckt, so ist die erste Aufgabe der Vortragskunst die Emanzipation vom Schriftbilde. Diese Aufgabe ist nicht etwa nur dann von grundlegender Wichtigkeit, wenn unter Zugrundelegung von schriftlichen Aufzeichnungen gesprochen wird, sondern ebenso auch für das freie Sprechen. Denn leider ist die Art, in der unser papiernes Zeitalter die Sprache zu empfinden pflegt, nicht eine sprechende und hörende sondern eine schreibende und lesende. Wenn man einem modernen Kulturmenschen den Laut a oder f vorspricht, so ist das, was er dabei erlebt, nicht eine charakteristische Klangempfindung oder eine Artikulationsvorstellung, sondern er sieht Buchstaben vor sich, schematische Zeichen, die

an sich mit dem Laute nicht das geringste zu tun haben. Und ebenso taucht, wenn man ihm ein Wort zuruft, meist erst das Gesichtsbild des gedruckten Wortes vor ihm auf, und erst durch diese unzerstörbar fest eingeübte Assoziation hindurch kommt das Wort zur Apperzeption. Gegen dieses Hören mit dem Auge, durch das sich das wundervolle Leben der Sprache in eine tote Folge schwarzer Lettern verwandelt, gegen diese Degeneration des Ohres, gegen die Verkümmerung der akustischen und motorischen Sprachempfindungen mufs die Vortragskunst aufs schärfste protestieren. Sie mufs es als ihre Hauptaufgabe betrachten, die Sprache dem Papiere wieder zu entreifsen und in ihr eigentliches Heimatsgebiet, die Welt des Klanges, zurückzuführen.

Bei den Lauten mufs gezeigt werden, dafs sie allerdings zunächst nur Elemente der Sprache sind, darum aber doch nicht als tote Bausteine angesehen werden dürfen. Vielmehr hat schon jeder Laut seine eigene Seele. Wenn sie sich auch nur unbestimmt bezeichnen läfst, indem man z. B. das u als den Vokal des Widerstrebens, der Furcht und des Grausens, des Stumpfen, Dumpfen, Dunklen, Schauerlichen bezeichnet, das i als den Vokal des Insichziehens, des Liebenden, des Spitzen, Blitzenden, Dringenden, das a als den Vokal des Insichruhenden, Reinen, Klaren, Abgeschlossenen, Objektiven, das o als den des Tönenden, Bedeutenden, Hohen und Hehren usw., so ist sie doch darum nicht minder vorhanden. Sogenannte Ausnahmen beweisen durchaus nichts gegen das Dasein dieser Seele, sondern bezeugen höchstens ihre Reichhaltigkeit. Aufgabe der Vortragskunst aber ist es, sie durch die Art des Sprechens zum Ausdruck zu bringen und den Hörer zu zwingen, sie zu empfinden.

Und ebenso ist das ihre Aufgabe bei den Wörtern. Auch jedes Wort hat seine Seele. Am leichtesten ist sie in den Lautnachahmungen zu finden und durch ein charakteristisches Sprechen deutlich zu machen. Aber sie lebt in den anderen Wörtern nicht minder. Zunächst scheint es ja, als ob diese blofse Hülsen der Gedanken wären, die in einer zwar fest eingeübten, aber letzten Grundes doch nur äufseren, innerlich zufälligen Beziehung zu ihren Inhalten stünden. Mag das in Wirklichkeit so sein, für das gefühlsmäfsige Erleben ist es nicht so. Denn sonst wäre die Liebe zur Muttersprache eine Torheit und das Volapük das einzig Vernünftige. Für das gefühlerfüllte Erleben ist vielmehr jedes Wort, rein als Wort, von einer bestimmten Seele erfüllt. Wie diese Seele entstanden ist, ob sie früher einmal aus der Bedeutung in den Schall hinübergeflossen ist, ist für das Erleben völlig gleichgültig. Der Sprechende erlebt die Sprache, wie er sie vorfindet; wie sie entstanden ist, das ist eine ganz andere Frage, die über das, was sie jetzt bedeutet, nicht das geringste entscheidet.

Aber diese seelische Luft, in die jedes Wort eingehüllt ist, offenbart sich nur dem, der das Wort spricht, wirklich spricht, nicht nur oberflächlich darüber hinhuscht, indem er es nur liest und schreibt und druckt, wie wir es meistens tun, auch wenn wir es zu sprechen meinen. Darum ist es Aufgabe der Vortragskunst, dazu anzuleiten, wie man durch ein plastisches, beziehungsreiches, ausschöpfendes Sprechen beim Worte verweilt, liebevoll verweilt, nicht um es wissenschaftlich zu betrachten, sondern um es persönlich zu erleben.

Die nächsthöhere Einheit über den Wörtern ist der Sprechtakt, eine Gruppenbildung von Wörtern, die nur dem Vortrage eigen ist, nicht der Schrift, da sie sich mit syntaktischen Zusammenhängen durchaus nicht zu decken braucht, sondern sie sogar sehr oft zerschneidet. Der Satz: »Gib mir das Buch her«, zerfällt in die Sprechtakte: »gib mir das | Buch her«, trennt also den Artikel von seinem Substantivum, während ein Sinneseinschnitt nach »mir« liegen würde. Die Grenze zwischen zwei Sprechtakten kann sogar mitten in ein Wort fallen: »wo sind die Ge | fangenen?« Diese Entdeckung der modernen Phonetik (die angeführten Beispiele sind der Phonetik von Sievers entnommen) ist für den Vortragenden deshalb wichtig, weil der Reiz einer guten Diktion gerade darin besteht, dafs Sinnesgliederung und Taktgliederung nicht zusammenfallen. Decken sie sich, so empfinden wir den Satz als klapprig, z. B.

»unsere Reiter kamen gestern abend wieder«. Wenn ein Vortragender aus Unkenntnis dieser Eigentümlichkeit der gesprochenen Sprache versuchen wollte, der begrifflichen Gliederung, wie sie der Druck gibt, zu folgen, so würde er damit ein Attentat auf das Leben der Sprache begehen. Das natürliche Sprachgefühl würde sich übrigens eine solche Sünde niemals einfallen lassen; nur dem von der Druckerschwärze und der unseligen Logik verwirrten Kulturmenschen erscheint sie leider häufig als das Richtige.

Aus ähnlichen Quellen fliefst der weit verbreitete Irrtum, dafs man bei jeder Interpunktion eine Pause machen müsse oder sogar ohne Interpunktion keine Pause machen dürfe. Demgegenüber sei betont, dafs unsere Interpunktionszeichen durchaus nicht immer Pausenzeichen zu sein brauchen, selbst über einen Punkt kann man unter Umständen ohne Pause weglesen. Wohl aber sind sie meistens Notenzeichen, die das Steigen, Fallen und Schweben der Satzmelodie andeuten. Allerdings signalisieren sie auch hier nicht mit absoluter Zuverlässigkeit. So erkennt man z. B. den ungeschulten Vorleser ohne weiteres daran, dafs er bei jedem Fragezeichen die Stimme hebt. Der naive Sprecher wird manche Frage, wenn sie mit einem Fragewort beginnt oder das zweite Glied einer Disjunktivfrage ist, nicht heben, nur der unter der Suggestion des Schriftbildes Stehende glaubt sich dazu verpflichtet.

Wie die lebendigen Laute und Wörter und Sprechtakte, so kommen auch die Akzente und Modulationen und Klangfarben und Tempi, kurz alle Faktoren des lebendigen Sprechtaktes, die hier leider nicht mehr besprochen werden können, in der Schrift nicht zum Ausdruck. Man kann demnach das Schriftbild ohne Übertreibung mit einem schematischen Knochengerüst vergleichen, das erst durch die Zauberkräfte der Vortragskunst in einen blühenden Leib verwandelt wird.

Ein weiteres Problem der Vortragskunst ist die Frage nach der richtigen Aussprache. Sie scheint eine äufserliche Frage zu sein, bei näherem Zusehn führt aber auch sie in die Seele der Sprache hinein. Es handelt sich dabei besonders um den oft und heftig geführten Streit, ob dem Dialekte oder der sog. »Schriftsprache« der Vorzug zu geben sei. Der Ausdruck »Schriftsprache« ist übrigens schlecht und falsch, denn das Schriftbild läfst auch hier den Sprechenden im Stiche, indem es auf historischen Voraussetzungen ruht, die für die heutige Sprechweise durchaus keine Norm zu bilden brauchen. Darum wird für die dialektlose, auf der Bühne herrschende Sprache besser die Bezeichnung »Gemeinsprache« angewendet.

Auf physischem Gebiete, z. B. unter dem Gesichtspunkte des sinnlichen Wohlklangs, läfst sich die Frage nicht entscheiden, sie gehört darum nicht unter die Artikulationstechnik, sondern unter die Vortragskunst. Der Verfechter des Dialektes braucht durchaus nicht zuzugeben, dafs die Gemeinsprache ästhetisch wertvoller sei als der Dialekt, oder wenigstens als jeder Dialekt. Wohl aber hat sie inhaltlich die reine Sachlichkeit auf ihrer Seite. Der Dialekt taucht alle Wörter und mit ihnen auch alle Gedanken in eine spezielle, sachlich in keiner Weise gerechtfertigte Färbung, die von einem Angehörigen desselben Dialektes vielleicht nicht so empfunden wird, aber dem, der einen anderen oder gar keinen Dialekt redet, sofort auffällt und dauernd auffällig bleibt. Wenn das als etwas Individuelles gepriesen wird, was der verwaschenen Allerweltssprache gegenüber wertvoll sei, so sollte doch nicht vergessen werden, dafs dem Dialekte trotz seines individuellen Charakters auch wieder etwas Gattungsmäfsiges anhaftet, denn er kommt ja nicht dem einzelnen, sondern einer ganzen Gruppe zu, und daher erscheint der, der ihn spricht, auch in erster Linie mit den allgemeinen Eigenschaften dieser Gruppe, mit stereotypen Stammeseigenschaften, behaftet, während seine persönlichen Besonderheiten zunächst zurücktreten. Der Dialekt verbietet ihm also, er selbst und nur er selbst zu sein, und somit auch das zu sagen, was gerade er zu sagen hat und kein anderer. Die Gemeinsprache hingegen gibt ihm, gerade weil sie zunächst neutraler ist, vielmehr die Möglichkeit, sein Eigenstes in persönlicher Note zum Ausdruck zu bringen. Der gewöhnlich für den Dialekt in Anspruch genommene Individualitätswert liegt also im tieferen Sinne, nicht beim Dialekte sondern bei der Gemeinsprache. Wenn

sich demnach die Vortragskunst auf ihre Seite stellen mufs, so sind doch andrerseits die grofsen Gemütswerte, die im Dialekte stecken, nicht zu verkennen, und es würde ein nationales Unglück sein, wenn er aus der Umgangssprache verschwände. Darum liegt die Schlichtung des Zwistes vielleicht nicht in einem Entweder-oder sondern in einem Sowohl- alsauch: das beste wäre es, wenn jeder Deutsche das würde, was er in den plattdeutschen Gegenden, im Prinzipe wenigstens, schon ist: ein Zweisprachler. Eine reinliche Scheidung könnte für beide Teile nur von Vorteil sein, indem sich jeder frei entwickeln könnte, ohne vom anderen gestört und gescholten zu werden, und sie ist so wenig ein Widerspruch und eine Zerrissenheit, wie es die Tatsache ist, dafs jeder Deutsche ein engeres und ein weiteres Vaterland hat. Auf dieser Doppelheit beruht der Reichtum deutschen Lebens.

Wie die Vortragskunst zur Kunst im engeren und eigentlichen Sinne wird, das läfst sich weder beschreiben, noch durch Regeln lehren. Höchstens läfst sich der Prozefs andeuten, durch den der künstlerische Vortrag zu stande kommt, aber für den, der ihn nicht selbst erleben kann, ist mit der Erläuterung, dafs er aus drei Stadien bestehe, aus dem Begreifen, Nachempfinden und Nachschaffen des vorzutragenden Kunstwerkes, auch nicht viel gesagt. Denn eine Anweisung, wie man aus dem tieferen Stadium in das höhere kommt, läfst sich nicht geben, man mufs von selber hineingelangen. Das Nachempfinden mufs aus dem blofsen Begreifen von selbst entstehen, durch irgendwelche Absicht wird es unrettbar verfälscht. Und ebenso mufs aus dem Nachempfinden das Nachschaffen von selber hervorwachsen und hervordringen; wird es dagegen irgendwie gewollt, so entsteht höchstens ein Kunststück, nicht aber ein Kunstwerk. Die Pflicht jedes keuschen Künstlers, sich ohne bewufste Vordrängung seiner Person rein reagierend zu verhalten, ist für den Vortragskünstler eine doppelt heilige Pflicht, da das Kunstwerk, das er schafft, nicht sein ausschliefsliches Eigentum ist. Die Vortragskunst ist nicht eine ursprüngliche sondern nur eine dienende Kunst, denn ihr Material besteht nicht aus rohem Stoffe, sondern aus etwas, was selbst schon ein Kunstwerk ist: aus der Dichtung. Die Aufgabe des Vortragenden diesem Kunstwerke gegenüber ist nur die, es fertig zu machen. Eine geschriebene oder gedruckte Dichtung ist nämlich so wenig ein vollendetes Kunstwerk, wie ein Haufen Notenpapier mit schwarzen Köpfen eine Beethovensche Sonate ist. Sondern Musik und Dichtung bilden zusammen die redenden Künste, sie sind Werke des Tones und des Ohres, die erst, wenn sie zu Gehör gebracht werden, ihr wirkliches und künstlerisches Leben führen. Auf dem Papiere haben sie nur ein Schattendasein, eine verwunschene, sonderbare, dürftige, ihrem eigentlichen Wesen ganz fremde Existenz, aus der sie erst erweckt werden durch einen, der sie in Töne umsetzt. Die oft ausgesprochene Behauptung, dafs die Werke der Dichtkunst unzählige Male vorhanden seien, ist darum oberflächlich und falsch. Sie sind vielmehr dauernd überhaupt nicht da, sondern nur hin und wieder einmal, wenn die Vortragskunst die Schallform schafft, die das papierne Fragment zum lebendigen Kunstwerke ergänzt.

Ist die vorzutragende Dichtung in gebundener Rede abgefafst, so kann die Vortragskunst eine praktische Anwendung der wissenschaftlichen Metrik sein. Freilich wird sie ihr immer nur Einzelheiten entnehmen können, das Beste und Hauptsächlichste, den Schaffensprozefs, vermag die Metrik nicht zu geben. Denn sie kann nichts anderes sein, als eine nachträgliche, verstandesmäfsige Konstatierung dessen, was das künstlerische Erlebnis vorher geschaffen hat, und so wenig der Dichter der Metrik bedarf, sondern lediglich durch seinen dichterischen Takt das produziert, wovon die Metrik dann lebt und zehrt, so wenig bedarf der Vortragskünstler ihrer. Immerhin ist ihr Studium namentlich unserer Zeit sehr anzuraten, denn es schärft das Gewissen und warnt davor, Schönheiten der Form unter den Tisch fallen zu lassen, wie das die heutige auf einem falsch verstandenen Naturalismus beruhende Vortragsweise meist in barbarischer Weise tut.

II. Redekunst. Für eine nähere Orientierung sei auf den vortrefflichen Artikel »Beredsamkeit« hingewiesen. Hier sei nur ergänzend hervorgehoben, dafs die

Rede nicht mit dem sog. »freien Sprechen« verwechselt werden darf. Es läſst sich sehr vieles frei sprechen, ohne im mindesten eine Rede zu sein, wie andrerseits etwas, was Wort für Wort ausgearbeitet und auswendig gelernt ist, sehr wohl eine wirkliche und echte Rede sein kann.

Mir scheint, das Wesentliche der Rede muſs tiefer gesucht werden. Es liegt in der Absicht, die jede Rede hat. Weder das Erzählen einer Geschichte noch die Darlegung eines wissenschaftlichen Tatbestandes hat eine Absicht, wenigstens keine, die über sie selbst hinausginge. Die erstere will nur erfreuen, die letztere nur erkennen, jede Absicht, die noch dazu käme, würde den ästhetischen Reiz oder den wissenschaftlichen Wert zerstören. Aber die Rede wird durch die Absicht erst eigentlich zur Rede. Und zwar besteht ihre Absicht darin, zu überzeugen. Sie braucht darum ein Publikum, das sie überzeugen kann, erst durch das Vorhandensein eines Publikums entsteht ein rednerischer Prozeſs, der darum durchaus dialogischen Charakter hat. Kunst und Wissenschaft in ihren sprachlichen Äuſserungen sind Monologe, sie bleiben auch ohne ein Publikum das, was sie sind; die Rede hingegen würde ohne das Publikum völlig in der Luft schweben, sie ist nur scheinbar ein Monolog. Wenn sie es wirklich ist, wenn sie nicht in beständiger Beziehung zum Publikum bleibt, nicht immer auf seine Fähigkeiten und Fortschritte Rücksicht nimmt, nicht von der Absicht getragen ist, zu überzeugen, so ist sie eine schlechte Rede.

Die Absicht, zu überzeugen, kann aber nicht durch sophistische Überredungskünste erreicht werden; diese sind nicht nur sittlich verwerflich, sondern auch rhetorisch unzweckmäſsig, weil sie sehr schnell bankrott machen. Sondern die Kraft, durch die sie erreicht zu werden vermag, kann nur die eigene Überzeugung des Redenden sein. Überzeugung aber ist ein Willensprozeſs, und darum können nur solche Dinge Gegenstand einer Rede sein, die in einen Willensprozeſs aufgenommen werden können. In der Kunst kommt es nur auf das Erleben und Genieſsen, in der Wissenschaft nur auf das Begreifen, in der Rede aber auf das Wollen an.

Bei dieser Fassung der Redekunst fällt der Einwand, sie sei etwas, was mit der Antike versunken und gestorben sei, in sich selbst zusammen. Sie ist dann vielmehr etwas, was in einer der Grundkräfte der menschlichen Seele fest verankert ist. Es kann keine Diskussion mehr über ihre Existenzberechtigung, sondern nur noch eine über ihre Ausgestaltung geben.

Die Ausgestaltung kann sich im äuſseren Gerüst an das antike Schema anlehnen, das als die fünf Aufgaben des Redners die inventio, dispositio, elocutio, memoria und actio nannte. Nur muſs sie sie, von gelegentlichen Entlehnungen natürlich abgesehn, mit ganz neuem Inhalte erfüllen. Sie hat immer auszugehen von der Grundfrage: wie soll der Redner mit Rücksicht darauf, daſs seine Rede ein Ausdruck seiner Überzeugung sein und den Zweck haben soll, andere zu dieser Überzeugung hinzuführen, seinen Stoff wählen, ordnen, in Worte fassen, memorieren und aussprechen? Für die Stoffwahl gilt die Regel, daſs sie einerseits nur nach der eignen Überzeugung erfolgen darf, andrerseits aber auch den speziellen Anlaſs und Charakter der zu haltenden Rede, sowie die Aufnahmefähigkeit des Publikums in Betracht zu ziehen hat. Eine besondere Tugend ist dabei die Beschränkung, da es für die Rede nicht darauf ankommt, alles zu sagen, sondern darauf, das Überzeugungskräftigste herauszuholen. Die Ordnung des Stoffes hat nicht nach rein logischen Gesichtspunkten zu geschehen wie bei einer Abhandlung, sondern sie muſs, dem dialogischen Charakter der Rede entsprechend, dramatische Steigerungen geben und immer in Spannung halten, bis der Schluſs die Lösungen und Hauptpunkte bringt. Auf den Schluſs ist überhaupt besonderer Wert zu legen, da die Rede etwas Zeitliches ist und nach der Psychologie der Zeit der letzte Eindruck stets der stärkste ist. Die Ausdrucksweise hat mit Rücksicht auf die zu erzielende Wirkung scharf und eindringlich zu sein, und besonders ist zu beachten, daſs der rednerische Stil ein ganz anderer ist als der schriftstellerische. Er kann sich stets kürzer fassen, weil er reicher an Darstellungsmitteln ist, weil er nicht nur durch das Was wirkt, sondern auch durch das Wie: durch die Vortragsweise und die Persönlichkeit des Redners. Das Memorieren

kann entweder wörtlich oder nur dem Sinne nach geschehen, die letztere Art ist an sich nicht die höhere, aber die am meisten brauchbare. Ist Wort für Wort auswendig gelernt worden, so mufs die Rede trotzdem den Eindruck eines sich eben erzeugenden Gebildes machen. Die Vortragsweise schliefslich hat lebendig und natürlich zu sein und im übrigen den Anweisungen der Sprechkunst zu folgen. Dem Temperamente des Redners ist es zu überlassen, ob er Gebärden anwenden will oder nicht, jedenfalls soll er nicht glauben, dafs sie unbedingt nötig sind. Der gestenreichere Redner braucht durchaus nicht immer der eindrucksvollere zu sein. Werden aber Gebärden gemacht, so dürfen sie nicht äufserlich auf die Rede aufgeklebt sein, sondern sie müssen von innen aus ihr hervorwachsen.

Für Debattierübungen schliefslich ist eine Kenntnis der Kampfmittel notwendig, der redlichen sowohl wie vor allem der sehr zahlreichen und oft angewendeten unredlichen.

4. Pädagogischer Wert der Rhetorik. Wie wertvoll Unterweisungen und praktische Übungen in der Rhetorik für alle die sein müssen, die in ihrem späteren Berufsleben oft und lange zu sprechen haben, das ist klar. Und da die »redenden Berufe« schon längst nicht mehr nur aus dem Geistlichen, dem Lehrer und dem Anwalt bestehn, sondern immer neue Stände in ihren Kreis ziehn, da bei der immer intensiver werdenden Wechselwirkung zwischen den Menschen jeder, seine Arbeit mag sein, welche sie wolle, einmal in die Lage kommen kann, vor einem Publikum über seine Arbeit Rechenschaft ablegen zu müssen, da auch abgesehn vom Berufe bei dem stets wachsenden politischen Leben mit seinen Vereinen und Versammlungen keiner sicher davor ist, dafs er nicht einmal eine Tribüne besteigen mufs, so würde schon aus diesen praktischen Gründen die Rhetorik in einen Erziehungsplan, der die Jugend tüchtig machen will zu allen Kämpfen des Lebens, mit hineingehören. Andrerseits könnte man freilich darüber streiten, ob die Schule, ob vor allem jede Schule verpflichtet sei, auch solchen speziellen Zwecken zu dienen, und ob es nicht dem einzelnen überlassen bleiben müsse, sich in dieser Richtung nach Bedarf und Wunsch auszubilden. Es gibt aber andere Gründe, die die Rhetorik vielleicht doch der Schule näher bringen können. Der eben genannte direkte praktische Gewinn ist nämlich nicht der einzige, den sie ihren Jüngern schenkt, sie spendet ihnen daneben noch eine Reihe anderer Förderungen, die, obwohl sie mehr indirekter Art sind, doch noch weit wichtiger sind und schwerer wiegen, und in denen, so glaube ich, viel pädagogisch Wertvolles steckt.

I. Der hygienische Wert. Die erste Förderung ist die hygienische. Auf allen möglichen Gebieten treiben wir heute Gesundheitspflege und mit vollem Rechte; nur das Sprachorgan, das doch zu den feinsten und empfindlichsten Organen gehört, die wir besitzen, das wir zudem stündlich und minütlich benützen, und das für viele geradezu das Handwerkszeug ihres Berufs, die Grundlage ihrer Existenz bildet, nur das Sprachorgan wird noch allzusehr vernachlässigt. Man beruhigt sich hier vielfach mit einer altklug-trivialen Redensart, über die sich jeder, der der Rhetorik das Wort redet, auch sonst oft genug ärgern mufs, mit der Redensart, dafs es am natürlichsten und schönsten und also auch am gesündesten sein müsse, jeden reden zu lassen, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. Diese Banalität behauptet voller Stolz etwas, was kein Mensch bestritten hat. Gewifs soll jeder reden, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. Es soll auch jeder gehen, wie ihm die Beine gewachsen sind. Aber aus dieser Forderung folgt doch noch nicht, dafs gymnastische Übungen für die Beine überflüssig oder gar schädlich wären. Wenn dieser Vergleich hinkt, und das tut er, so hinkt er zu Gunsten der rhetorischen Übungen. Denn im allgemeinen gehn wir alle so, wie uns die Beine gewachsen sind; dafs aber jeder so redet, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, ist noch gar nicht ausgemacht, es ist sogar sicher, dafs sehr viele nicht so reden. Ungeschicklichkeiten und Unzweckmäfsigkeiten und direkte Mängel und Fehler in der Benutzung ihres Organs haben fast alle Menschen. Sie haben entweder üble Angewöhnungen, die sie sich teils durch Nachlässigkeit, teils durch Nachahmung

anderer erworben haben. Oder sie haben ihrem Organ grofse Leistungen in unnatürlicher Weise abgefordert, z. B. ein anhaltendes lautes Sprechen durch blofse Quantitätssteigerung ihres gewöhnlichen Sprechens erzielen wollen und dadurch ihr Organ überreizt und geschädigt, vielleicht dauernd geschädigt, wie bei der weitverbreiteten sog. Lehrer- und Pastorenkrankheit; sie würden gesund geblieben sein, wenn sie denselben Effekt auf einem anderen, natürlichen Wege erstrebt hätten, der wirklich den Bedingungen entsprochen hätte, nach denen ihnen der Schnabel gewachsen ist. Alle diese Gefahren bestehn auch für Kinder, gerade auch die letztgenannte; sie sprechen in ihren Antworten in der Schule meistens viel zu laut, und an der Meinung so vieler Menschen, dafs man das Publikum anschrein müsse, um verständlich zu sein, ist sicherlich die Schule nicht unschuldig.

Wie sich das Organ durch entsprechende rhetorische Übungen gesund erhalten läfst, so kann es auch, wenn es erkrankt ist, durch ebensolche Übungen wieder geheilt werden. Die Rhetorik folgt hierbei unserer modernen Heilkunst, die der Meinung ist, dafs man nicht immer gleich mit Medikamenten und mit Brennen und Schneiden in das erkrankte Organ eingreifen dürfe, sondern dafs man in gewissen Fällen erst einmal zusehn müsse, ob man ihm nicht auf natürlichem Wege beikommen könne. Bei Erkrankungen des Sprachorgans ist demgemäfs zu prüfen, ob sich Überreizungen, Schwächezustände, Entzündlichkeiten usw. nicht besser und dauernder als durch Gurgeln, Pinseln und ähnliche Mittel durch Sprechübungen heilen lassen, durch ein Gesundsprechen, das das ganze Organ erst in die richtigen funktionellen Wege leitet.

Schliefslich ist von ärztlicher Seite wiederholt betont worden, dafs die günstigen Wirkungen regelmäfsiger Sprech- und Atemübungen sich nicht nur auf die betreffenden Organe erstrecken, sondern dem ganzen Organismus zu gute kommen. Man hat die rhetorischen Übungen mit Schwimmen, Rudern, Bergsteigen, Radfahren usw. verglichen und ist zu dem Schlusse gekommen, dafs sie ihnen an gesundheitlichem Werte nicht allzuweit nachstehn. Sie haben zudem noch den Vorzug, dafs sie von jedem immer und überall und ohne alle Kosten ausgeführt werden können.

II. Der ästhetische Wert. Der ästhetische Wert der Rhetorik ist zunächst ein kunsthandwerklicher: die physische Seite des Sprechens wird sinnlich verschönt. Die grofse kunsthandwerkliche Bewegung unserer Tage, die von dem Verlangen getragen ist, die Kunst nicht feiertäglich abseits stehen zu lassen, sondern sie werktätig in das ganze Leben hineinzuführen, die vor allem die Gebrauchsgegenstände verschönen und auch das kleinste Stuhlbein in das Licht der Schönheit tauchen möchte, ist bisher leider fast ausschliefslich bei den optischen Dingen stehen geblieben. Allmählich aber wird und mufs sie auch das akustische Gebiet ergreifen und mit ihm das Sprechen, denn auch das Sprechen ist ein Gebrauchsgegenstand. Auch das Mittel unserer täglichen Verständigung ist der Schmückung und Veredlung und Stilisierung fähig, und es ist halbe und darum widersinnige Arbeit, Reformkleider anzuziehen oder moderne Möbel zu kaufen oder die Wände des Schulzimmers mit schönen Steindrucken zu behängen und bei alledem dem Munde Töne entquellen zu lassen, die, wenn sie Farben und Linien wären, dem ästhetischen Gemüte höchst stillos und verwaschen erscheinen würden. Leider ist die Kultur des Ohres bei uns noch längst nicht so weit gediehen wie die des Auges, denn während die letztere schon recht fein ausgebildet ist, steckt die erstere noch in rohen Anfängen. Hier liegen grofse Zukunftsaufgaben der Rhetorik.

Weiter ist sie ästhetisch wertvoll, indem sie dazu anleitet, die äufserlich wohlgefällig gemachte Sprache in künstlerischer Weise zu erleben, zu begreifen und zu gestalten. Dadurch tritt sie in die Kunstbewegung unserer Zeit ein, deren Sehnsucht bekanntlich dahin geht, uns hinauszuführen aus dem Zeitalter der blofsen Wissenschaft und der blofsen Technik und der blofsen Wirtschaftlichkeit, das, so imposant es in seinen Leistungen ist, uns doch innerlich vielfach leer gelassen hat. Ich glaube, der Sprechkunst kann eine hervorragende Rolle in dieser Aufgabe zufallen. Denn die Kehrseiten dieser kunstarmen Periode, die

vielleicht schon im Verfliefsen ist, zeigen sich besonders im Sprechen: Kahlheit, Nüchternheit, Reizlosigkeit. Die Sprache, die wir Kinder einer wissenschaftlich-technischen Zeit zueinander reden, ist eine logische Institution, ein Apparat intellektueller Mitteilung, ein Vehikel, das Begriffe von einem Ohre ins andere zu tragen hat, weiter nichts. Andrerseits aber ist gerade in der Sprache am leichtesten das Heilmittel gegen diese Einseitigkeiten zu entdecken, die Kraft, die über die Logik und den Verstand hinausgeht: künstlerisch erlebbare, anschauliche Lebensfülle. Gerade in der Sprache liegt sie sozusagen auf der Strafse für jeden, der die Sprache so spricht, wie sie oben unter der Überschrift »Vortragskunst« gefordert wurde. Wenn die Menschen erst wieder lernen werden, ihre Sprache wirklich zu erleben und auszuschöpfen, so werden sie entdecken, dafs sie kein totes Blasrohr ist, das Gedanken von einem Kopf in den andern pustet, kein System von Zahl- und Formelsymbolen, die ihren Zweck erfüllen, wenn sie nur bestimmt und eindeutig sind, sondern dafs sie ein Organismus ist voll blühendsten, anschaulichsten Lebens. Auch der nüchternste und begrifflichste Satz ist eine Fülle glänzender Bilder — das Wort Begriff selbst ist ja ein Bild. Aber diese Anschaulichkeit kommt uns nicht mehr zum Bewufstsein, weil wir sofort dem, was gesagt ist, auf den Leib rücken und durch das, wodurch es gesagt ist, als durch ein blofses Mittel gleichgültig hindurchschreiten. Und diese alles Konkrete ängstlich meidende Begrifflichkeit gilt für vornehm, einen mit Sinnlichkeit förmlich geladenen Ausdruck hingegen läfst man höchstens als volkstümlich gelten, wobei das Wort »volkstümlich« mit einer gewissen Überlegenheit auszusprechen ist. Darum ist auch unsere Sprache schemenhaft und blafs und blutleer und dürr geworden. Ihre ganze anschauliche Kraft kann sie uns erst wieder enthüllen, und selbst anschaulich reden werden wir wieder lernen, wenn wir richtig sprechen lernen, wenn wir lernen, jedes Wort so auszusprechen, dafs wir uns, wie es jemand hübsch ausgedrückt hat, an ihm erfreuen können wie an einer Blume oder an einem Stern. Taine beklagt sich einmal darüber, dafs unsere Zeitgenossen, wenn sie das Wort »Baum« hören, wohl wissen, dafs weder von einem Hunde, noch von einem Schafe, noch von einem Geräte die Rede ist, dafs sie sich aber nicht verpflichtet fühlen, mehr zu tun, als das Wortzeichen in ein besonderes, mit Etikette versehenes Fach zu schieben, denn das ist es, was sie »verstehn« nennen. Die Kunst aber vermag das Wort »Baum« so auszusprechen, dafs der, der es hört, gezwungen wird, den Baum vor sich zu sehen mit seinen Blättern und Ästen und mit seinem runzligen Stamme. Nur wer die Worte so spricht und hört, darf behaupten, dafs er sie versteht.

Der ästhetische Wert, den die künstlerische Sprache schon an sich enthält, wird noch dadurch gesteigert, dafs sie der Schlüssel zur Dichtkunst ist. Wer ein Gedicht mit dem Werkzeuge eines solchen künstlerischen Sprechens vorzutragen sucht, der betritt damit einen Weg der in das Innerste des Gedichtes hineinführt. Und zwar einen der sichersten Wege, die es gibt, ja einen ganz unentbehrlichen Weg. Niemand kann ein Gedicht wirklich künstlerisch erfassen, der es nicht vorzutragen weifs, wenigstens innerlich vorzutragen weifs; das innerliche Vortragen kann aber nur gelingen, wenn das äufsere wenigstens versucht wird, sonst bleibt es verschwommen und unklar. Und vor allem kann niemand einen anderen dazu anleiten, ein Gedicht zu erfassen, wenn er es ihm nicht vortragen kann. Alle Vorschläge, die auf Kunsterziehungstagen und sonst von einzelnen Lehrern ausgesprochen worden sind, um die deutsche Dichtung im Schulbetriebe nicht, wie es bisweilen vorgekommen sein soll, tot zu schlagen, sondern um sie lebendig zu machen, werden notwendigerweise an den Vortrag anknüpfen und von ihm ausgehn müssen. Denn erst durch den Vortrag, so wurde oben gesagt, wird das Gedicht zum vollendeten Kunstwerke. Wenn die Rhetorik dieser bei der Musik allgemein zugestandenen, bei der Dichtkunst leider noch nicht überall begriffenen Tatsache zur Anerkennung verhelfen würde, so würde darin ihr gröfster ästhetischer Wert liegen.

III. Der sittliche Wert. Sittlich wertvoll ist die Rhetorik, indem sie die

Persönlichkeit bereichert in dem doppelten Sinne, dafs sie ihr von aufsen neue Werte zuführt, und dafs sie sie von innen her bearbeitet.

Das erste, was sie dem Menschen schenkt, ist seine Muttersprache. Sie enthüllt ihm das blühende Leben, mit dem sich die deutsche Sprache auf ihrem jahrhundertelangen Wege von Herz zu Herz erfüllt hat, und das für den, der sie nur oberflächlich schwätzt, statt sie zu sprechen, ewig tot und verschüttet bleibt. Indem der Mensch jedes einzelne Wort aufschliefst, so dafs er es gewissermafsen von innen sehen lernt, macht er nicht nur das Wort, sondern auch das mit ihm bezeichnete Ding zu seinem geistigen Eigentume. Es liegt ein tiefer Sinn in der alten Erzählung, dafs Adam Herr der Erscheinungen wird, indem er sie benennt. Gewifs, Name kann »Schall und Rauch« sein, er kann aber auch für den, der ihn zu sprechen weifs, wie er gesprochen sein will, zu dem Zauberwort werden, das das Wesen enthüllt, zu einer Herrschaft über das Wesen und damit zu einer sittlichen Kraft.

Und dann schenkt die Rhetorik dem Menschen eine Kunst, die Sprechkunst, und durch sie das Verständnis der Dichtkunst. Und sie übt dabei, wie alle Kunst, ohne dafs sie es will, sittliche Wirkungen aus, indem sie den Menschen aus dem Kleinlichen und Egoistischen herauszieht und in eine Überwelt erhebt, in der Schönheit und Sittlichkeit nebeneinander wohnen. Die innerste Seele braucht nur an einem Punkte berührt zu werden, z. B. von der Schönheit aus, um ganz und gar mit allem, was göttlich in ihr ist, lebendig zu werden.

Eine noch direktere sittliche Kraft aber entfaltet die Rhetorik, indem sie die Persönlichkeit erweitert und bearbeitet durch die neuen Ausdrucksmöglichkeiten, die sie ihr bietet. Die meisten Menschen leiden jeden Tag darunter, dafs sie von ihrem innersten Leben nie reden können, ohne es durch Trivialitäten zu verfälschen. Es liegt etwas Tragisches darin, dafs das tiefste Sein des Menschen, das stündlich nach dem Worte schreit, zu ewiger Einsamkeit verurteilt zu sein scheint, und dafs keiner auf den andern den Eindruck macht, der ihm nach seinem wirklichen Werte zukäme. Wenn es darum auch immer bei der Schillerschen Klage bleiben wird: Spricht die Seele, so spricht, ach! schon die Seele nicht mehr, so ist uns doch in der Pflege des Sprechens ein Mittel gegeben, um dies peinliche Mifsverhältnis wenigstens zu mildern. Eine volle und schöne Sprechweise ist ein reiner Kanal zu den Seelen der andern, der die Fluten, die sich aus dem Innern durch ihn ergiefsen, nicht durch fremde Zutaten trübt. Eine solche fremde Zutat ist einerseits der Dialekt, von dem schon oben gezeigt wurde, wie die Fähigkeit, ihn zeitweise abzulegen, individuellere Ausdrucksmöglichkeiten schafft, andrerseits überhaupt ein ungeschultes Organ, das häufig durch physische Zufälligkeiten eine charakteristische Besonderheit bekommen hat, die der seelischen Eigenart des Besitzers durchaus nicht entspricht und sie darum oft in einem falschen Lichte erscheinen läfst. Und selbst wenn ein solches Mifsverhältnis nicht da ist, ist doch eine Stimme, die nicht durch Übung geschmeidig gemacht worden ist, meist zu spröde, um feinere Nuancen seelischer Zustände zum Ausdruck zu bringen. Wenn wir versuchen würden, sie überall so biegsam zu machen, dafs auf ihr gespielt werden kann wie auf einer guten Geige, so würden viel mehr Sprechkünstler unter uns aufstehen als wir zunächst glauben — wobei unter Kunst nichts anderes verstanden werden soll als die Fähigkeit, für ein seelisches Erlebnis die rechte sinnliche Gestaltung des Tones und des Ausdrucks zu finden. Den meisten Menschen fehlt es nicht an den inneren Melodien, sondern nur an dem Instrument, auf dem sie sie von sich geben können.

Der erste Wert der freieren Selbstdarstellung liegt somit in der Möglichkeit einer gesteigerten Wirksamkeit nach aufsen, denn wer sich seinen Mitmenschen tiefer offenbaren kann als andere, der hat das Geheimnis persönlichen Erfolges, von dem heute so viel die Rede ist, zum guten Teil ergriffen. Der zweite und fast noch gröfsere Wert besteht aber in der Rückwirkung auf den Sprechenden selbst. Das Bewufstsein, seine Persönlichkeit freier darstellen zu können als bisher, hat unmittelbar eine freiere Entfaltung der Persönlichkeit zur Folge. Der Mensch braucht

nun das Beste, was in ihm ist, nicht mehr zu verstecken aus Furcht, doch nur mifsverstanden zu werden, es ist ihm nicht mehr, wie früher so oft, mehr Qual als Freude, so dafs er zuweilen daran zweifeln konnte, ob es wirklich bedeutungsvoll sei. Sondern er fühlt es mit Lust und als Wert, er entfaltet es bewufster, seine Persönlichkeit baut sich aus.

Sie kann sich sogar unter dem Einflusse rhetorischer Schulung nach Richtungen hin entwickeln, auf die sie von sich selber aus niemals gekommen wäre. Denn sie empfängt von der Rhetorik nicht nur Ausdrucksmöglichkeiten für das, was in ihr liegt, sondern auch für das, was zunächst nicht in ihr liegt. Lessing sagt in einer vielzitierten Stelle seiner Dramaturgie, dafs der Schauspieler, der die Äufserungen des Zornes nachzuahmen wisse, dadurch in ein gewisses Gefühl des Zorns hineingerate, und Wundt hat diese Beobachtung von unserer modernen physiologischen Psychologie aus bestätigt: man könne durch ein Produzieren der physiologischen Erscheinungsweisen des Zornes nicht nur den Anschein des Zornigseins erwecken, sondern wirklich zornig werden. Nun ist ja freilich der Zorn keine wünschenswerte Ergänzung des Charakters, aber warum soll man nicht z. B. ein gewisses robustes Wesen dadurch mildern können, dafs man ihm mit einer feineren und modulierenderen Stimme auch den Sinn für zartere Dinge im Leben und in der Dichtung öffnet, und warum soll man nicht eine allzu weiche Seele, die durch Lässigkeit des Wesens in Weichlichkeit verfallen ist, aufrütteln können, indem man sie durch eine straffere Stimmentfaltung und durch den Zwang kraftvolleren Vortrags auch zu stärkeren Gefühlen hinführt? Das sind natürlich Experimente, die vielleicht öfter mifslingen als glücken werden, aber wiederholte Erfahrung verbietet doch, sie blofse Phantastereien zu nennen oder lächerlich zu finden. Jede stimmliche Gebärde hat eine rückwirkende Kraft, durch die sie, obwohl sie ursprünglich die Folge eines seelischen Zustandes war, zu seiner Ursache werden kann, und es ist nicht einzusehn, warum sich diese Tatsache, auf der die Beweglichkeit des Schauspielers und Rezitators beruht, nicht auch pädagogisch verwerten lassen soll.

Mag es mit diesen Besonderheiten stehen, wie es will, jedenfalls ist die Rhetorik ein Stück der körperlichen und geistigen Selbstzucht, und zwar ein sehr wichtiges Stück. Denn bei der innigen Beziehung, in der die Sprache zu allem seelischen Geschehen steht, führt es leicht und fast von selbst auch zur Beherrschung der übrigen persönlichen Kräfte. Das auszusprechen tut besonders not, weil ein weitverbreitetes Vorurteil bei dem Worte Rhetorik sofort an äufseres Komödiantentum oder an eine Erschütterung der sittlichen Taktfestigkeit zu denken pflegt. Mag die griechische Rhetorik sophistisch und die mittelalterliche formalistisch gewesen sein, so ist doch damit nichts gegen die Rhetorik überhaupt bewiesen. In Wahrheit ist das rhetorisch Gute immer auch ein sittlich Gutes. Alles, was nur äufserlich angelernt und geheuchelt ist, ist auch rhetorisch schlecht, hinter der kleinsten Übung mufs, wenn sie gut sein soll, der ganze Mensch stehen, und zwar ein ehrlicher und echter Mensch, sonst wird sie falsches Virtuosentum und Kulissenreifserei. Ein guter, treuer Wille mufs überall die treibende Kraft sein, vor allem auch bei der Redekunst, die sich ja, wie wir sahen, direkt auf den Willen aufbaut. Wie jeder andere Willensprozefs so unterliegt auch der, der die Rede trägt, der moralischen Beurteilung, und wie jeder andere kann auch er nur gelingen, wenn er ein sittlicher ist. Dem nichtsittlichen Willen gehören hier wie überall nur die Augenblickserfolge. Pectus facit oratorem, das Herz macht den Redner, nur der Überzeugte kann überzeugen, wahre und echte Überzeugung aber ist stets eine sittliche Tat. So können wir mit dem Worte Quintilians schliefsen: non posse oratorem esse nisi bonum virum, d. h. um ein guter Redner zu sein, mufs man ein sittlich guter Mensch ein.

Nach der Meinung des Verfassers wird der Rhetorik von der Zukunft ein fester Platz im Kulturleben und also auch im Unterricht und in der Erziehung angewiesen werden. Als ein verheifsungsvolles Vorzeichen ist es anzusehen, dafs in den letzten Jahren mehrere deutsche Universitäten Lektorate für sie eingerichtet haben. Sie wird nun zu zeigen haben, dafs sie die Kraft hat, von den Hochschulen aus

auch in die anderen Schulen hinüberzuwirken.

Literatur: An erster Stelle sei auf einen Aufsatz von Dr. Martin Seydel verwiesen, dem der vorstehende Artikel sehr vieles verdankt: Die Kunst der Rede und des Vortrages und ihre stimmtechnischen Grundlagen in den höheren Schulen, enthalten in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Jahrgang 1905, II. Abteilung, XVI. Band, 6. Heft. Leipzig. Gute Einführungen in die physiologischen Grundlagen bieten: H. Gutzmann, Stimmbildung und Stimmpflege. Wiesbaden 1906. — A. Barth, Über die Bildung der menschlichen Stimme. Leipzig 1904. — M. Mackenzie, Singen und Sprechen. Hamburg u. Leipzig 1901. — C. R. Hennig, Lerne gesundheitsgemäfs sprechen. Wiesbaden 1906. Für die Aussprache seien aufser den Phonetiken von Sievers, Bremer und Viëtor noch genannt: Th. Siebs, Deutsche Bühnenaussprache. Berlin, Köln u. Leipzig 1901. — P. Schumann, Der Sachse als Zweisprachler. Dresden. Zur Vortragskunst sei auf die Schriften von O. Anthes (besonders: Der papierne Drache. Leipzig 1905) und auf die Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages hingewiesen. Die üblichen, zum Teil sehr verbreiteten Lehrbücher (z. B. von Benedix, Palleske, Skraup, Hermann und anderen) enttäuschen meistens. In der Redekunst ist weitaus am meisten zu empfehlen A. Philippi, Die Kunst der Rede. Leipzig 1896. — Zur Ergänzung kann herangezogen werden C. Alberti, Die Schule des Redners. Ebenda 1890.

Halle. Ewald Geifsler.

Richter, Jean Paul Friedrich

1. Einleitung. 2. Leben und Schriften. 3. Lehrtätigkeit. 4. Lehrer- und Schülergestalten. 5. Richters Erziehlehre.

1. Einleitung. Jean Paul gehört zu den Gröfsen der deutscher Literaturgeschichte, die einen ausgezeichneten Platz in diesem Werke verdienen. Sein ganzes Leben hindurch hat er die engsten Beziehungen zur Pädagogik unterhalten. Würde ihm auch seine eigene kurze Lehrtätigkeit, so interessant sie für den Fachmann ist, an sich keinen Platz unter den hervorragenden Pädagogen sichern, so doch in desto höherem Mafse seine Schriften wegen ihrer einstigen aufserordentlichen Wirkung auf einen ganzen Zeitabschnitt, sodann wegen der Aufmerksamkeit, die sie in neuerer Zeit wieder auf sich lenken zu wollen scheinen. Nicht seine Levana allein mufs hier betrachtet werden, sondern sein ganzes schriftstellerisches Wirken. Jugendliche Helden, deren Erziehung sich nach einem bestimmten Plane oder durch das Leben vollzieht, sind Jean Paul eigentümlich, und Lieblingsgestalten von ihm sind Schulmänner mit ihrem bescheidenen, selbstgenügsamen Wesen und in ihrem so mannigfach bedingten Wirkungskreise. So hat der Dichter Wesentliches zur Charakteristik des deutschen Schullehrers beigetragen, nicht nur des Schulmeisters seiner Zeit, sondern er hat die bestimmenden Züge überhaupt gesammelt und festgelegt. Mag sich auch vieles in der äufseren Lage und in der Erfassung der Aufgaben geändert haben, so durchgreifend ist die Wandlung nicht gewesen, dafs die Jean Paulschen Lehrergestalten für uns ihre Wahrheit verloren hätten.

Es ist überaus schwierig, sich der Persönlichkeit des Dichters und des Menschen zu bemächtigen. Neuerdings hat ihn Friedrich Nietzsche so zu charakterisieren versucht: »Er wufste sehr viel, aber hatte keine Wissenschaft, verstand sich auf allerlei Kunstgriffe in den Künsten, aber hatte keine Kunst, fand beinahe nichts ungeniefsbar, aber hatte keinen Geschmack, besafs Gefühl und Ernst, gofs aber, wenn er davon zu kosten gab, eine widerliche Tränenbrühe darüber, ja er hatte Witz, — aber leider für seinen Heifshunger danach viel zu wenig, weshalb er den Leser gerade durch seine Witzlosigkeit zur Verzweiflung treibt. Im ganzen war er das bunte, starkriechende Unkraut, welches über Nacht auf den zarten Fruchtfeldern Schillers und Goethes aufschofs; er war ein bequemer guter Mensch und doch ein Verhängnis; — ein Verhängnis im Schlafrock.« Man vergleiche damit die berühmte Denkrede Ludwig Börnes vom Jahre 1825 (Ges. Schriften, Bd. 4, S. 46 ff.) Z. B. S. 57. »Die Schätze, die er hinterlassen, sind nicht alle gemünztes Gold, das man nur einzurollen braucht. Wir finden Barren von Gold und Silber, Kleinodien, nackte Edelsteine, Schaumünzen, die der Gewürzkrämer als Bezahlung abweist; aufgespeicherte, ungemahlene Brotfrucht, und Äcker genug, worauf noch die spätesten Enkel ernten werden. Solcher Reichtum hat manches Urteil arm gemacht. Fülle hat man Überladung gescholten, Freigebigkeit als Verschwendung. Weil er so viel Gold besafs, als andere Zinn, hat

man als Prunksucht getadelt, dafs er täglich aus goldenen Gefäfsen afs und trank« usw. Am weitesten in der Verherrlichung Jean Pauls geht Joseph Müller, der in seiner exzentrischen Art, die überhaupt ein Zeichen unserer Zeit ist, den Humoristen zum Mittelpunkt einer neuen Art Religionsgemeinde machen möchte, wobei er sich dann freilich der namentlich ästhetischen Schwächen seines Religionserneuerers wohl bewufst bleibt. Aber solche neu-alte Götter lassen sich nicht aufdrängen; wer nicht an sie glaubt, läfst sich auch von der umständlichsten Beweisführung nicht beeinflussen. Die verdienstvollste neuere Darstellung des Lebens und Wirkens Jean Pauls ist die von Paul Nerrlich, der freilich zu einer ganz unbefangenen Würdigung nicht kommen kann, da er fortwährend den Mafsstab des ihm durch Vischer vermittelten Hegelianismus anlegt, da er ferner es nicht lassen kann, seine Ideen von der sogenannten klassischen Bildung und von einer neuen Religion bei passender und unpassender Gelegenheit einzumischen. Aber jede Person will mit ihrem eigenen Mafsstabe gemessen sein und nicht nach den Eigenwilligkeiten eines Beurteilers.

Wesentlich nun für eine gerechte und richtige Auffassung der einzigartigen Persönlichkeit Jean Pauls sind seine engen äufseren Lebensumstände, die bei ihm am allerwenigsten zufällig und nebensächlich sind, die er nie überwindet, die er vielmehr bis an sein Lebensende festhält, sodann die literarisch - philosophischen Einwirkungen der Zeit und seine fast beispiellosen Beziehungen zu den Frauen.

Jean Paul spricht selbst an verschiedenen Stellen seiner Selbstbiographie (Wahrheit aus Jean Pauls Leben) von seiner »Vorneigung zum Häuslichen«, zum Stillleben, zum »geistigen Nestmachen«. Er nennt sich selbst ein häusliches Schaltier und erklärt, diesen »Haus- und Winkelsinn« auch als Schriftseller beibehalten zu haben. Grofse Räume bedrückten ihn, während in der Natur ihm nichts grofs genug sein könne. Mit seinem »Stuben- und Wintersinn« vertrug sich dann auch tatsächlich die lange geübte Gewohnheit, im Freien zu schreiben und einen Park oder sonst eine schöne Stelle zur Schreibstube einzurichten. So finden wir bei ihm neben einem entschieden kleinbürgerlichen Zuge doch ausgesprochenen Höhen- und Gröfsensinn. Dieser betätigt sich praktisch in seinen mannigfachen Beziehungen zur grofsen Welt, die für ihn einen starken Reiz hatte, jener in der endgültig gewählten Lebenseinrichtung, in dem stillen Bayreuther Leben, seinem Verkehr in der Harmonie, seinen Gängen nach der Rollwenzelei. Beide lassen sich nachweisen in seiner Arbeitsweise, in der fast pedantischen Zurüstung des Stoffes, der Anlegung von unzähligen Rohstoff-Sammel- und Studierheften und von lexikalischen Anhäufungen auf der einen Seite, auf der anderen in der souveränen Art der Darstellung, die keine Rücksicht auf den Leser nimmt. Und schliefslich in den Dichtungen selbst, die den Leser oft in der engsten Enge festhalten und ihn dann wieder auf Höhen mit der weitesten Fernsicht führen, die einen überraschenden, sozusagen mikroskopischen Wirklichkeitssinn neben schrankenloser Phantasie und üppigstem Bilderreichtum bekunden. Dieser unausgeglichene Zwiespalt seines Wesens mufste ihn ewig von der Welt Goethes ausschliefsen, der sein Werk von diesem formlosen Emporkömmling gefährlich bedroht sah.

2. Leben und Schriften. Wunsiedel, oder, wie der Dichter es selbst nennt, Wonsiedel ist Jean Pauls Geburtsort, der Frühlingsanfangstag des Jahres 1673 sein Geburtstag, die beschränkte Wohnung des Tertius und Organisten Johann Christoph Richter die Stelle, wo seine Wiege gestanden hat. Die Berufung des Vaters auf die Pfarre zu Joditz bei Hof (1765) verbesserte die dürftige Lage der Eltern nur wenig, brachte die Mutter aber, ihren Eltern, dem Ehepaar Kuhn in Hof erheblich näher. Jean Paul erzählt selbst von seinen Wanderungen nach Hof, und dem Aufenthalte bei den Grofseltern, die unter der Hand manches zur Erleichterung der ärmlichen Verhältnisse im Joditzer Pfarrhause tun mufsten. Viele Eindrücke dieser Dorf-Pfarr- und Jugendidylle sind, namentlich im Leben des Quintus Fixlein, später dichterisch gestaltet. Der Unterricht des aufgeweckten Knaben zunächst in der Dorfschule, sodann nach einem harmlosen Zusammengeraten mit einem älteren Mitschüler in der Studierstube des zwar red-

lich bemühten, aber pädagogisch vollständig unfähigen Vaters, war planlos und allen Regeln der Kunst widersprechend. Auswendiglernen unerklärter Regeln und Worte sollte das Verständnis des Lateinischen erzwingen, ein unverhältnismäfsiger Aufwand von Zeit die Fehler des Unterrichts ausgleichen. Diese fast unglaubliche Lehr- und Lernmethode zusammen mit der ungeregelten Lektüre und der Abschliefsung von dem Umgange mit Altersgenossen erklärt vieles von der formlosen Art des Dichters und sein erstaunliches, meist autodidaktisch angeeignetes und vielfach unorgarnisch gebliebenes Wissen. Er behielt Zeit seines Lebens eine gewisse Freude am Quantum.

Er selbst nennt Joditz sein Erziehdörfchen, und wir wollen ihn nicht daraus scheiden lassen, ohne einer ersten frühzeitigen Liebesregung, der in benachbarten Pfarrhäusern und auf dem Gute der Frau von Plotho gewonnenen Eindrücke und namentlich der genauen Naturbeobachtung zu gedenken, zu der dieses engbegrenzte Dorfleben führte. Im Jahre 1776 wurde der Vater nach Schwarzenbach bei Hof auf eine bessere Pfarre berufen, und zwar von Frau von Plotho ohne Zutun des trotz seiner ärmlichen Verhältnisse zu Suppliken ungeschickten Pfarrers. Schwarzenbach bot etwas gröfsere Verhältnisse und, was sehr wichtig für Jean Paul war, etwas bessere Unterrichtsgelegenheit. Er empfing seine Weiterbildung in der bunt gefüllten Schulstube des Rektors Werner, der der menschlichen und pädagogischen Absonderlichkeiten genug dem aufmerkenden Knaben verriet, und in der Musik beim Kantor Gressel, in anderen Fächern, namentlich im deutschen Stile beim Kaplan Völkel, der sich den Sohn des Amtsbruders zum Privatunterrichte ausbat. Noch im Alter gedenkt Jean Paul dieser Aufsatzübungen mit Dankbarkeit und sieht in der Ausarbeitung der zahllosen, vorher skizzierten Themata, die uns freilich seltsam genug anmuten, die wirksamste Anregung zum Schaffen; er stellt dieses Schaffen hoch über die Aufnahme von Wissensstoff durch Lektüre, wennschon er es auch hierin ziemlich weit brachte. Jean Paul lief diesem freiwilligen Lehrer trotz aller Dankbarkeit aus der Schule, weil er ihm einmal das Versprechen, zur Belohnung mit ihm eine Partie Schach zu spielen, nicht gehalten hatte. Aus dieser Zeit sei noch gedacht einer zweiten Liebe aus der Ferne und des ersten Abendmahls, die beide Eindrücke hinterliefsen, die in der »Unsichtbaren Loge« dem Kenner wieder begegnen.

Um ihn für das Studium der Theologie vorbereiten zu lassen, schickte der Vater wenige Wochen vor seinem Tode den begabten Sohn auf das Gymnasium in Hof. Im Hause der Grofseltern erhielt der 16jährige Schüler bescheidene Unterkunft; bei der Aufnahmeprüfung wurde sein überraschendes Wissen von dem Rektor Kirsch durch Versetzung in die mittlere Prima anerkannt. Hier in Hof schlofs der erst allmählich sich anpassende Pastorensohn Freundschaft mit Lorenz und Oerthel, Hermann und Otto, die alle mehr oder weniger dauernd auf ihn eingewirkt haben, und er gewann hier die Gunst des originellen Pfarrers Vogel in Rehau, der ihn mit Büchern versorgte und durch seine Eigenart bestimmenden Einflufs auf seine literarischen Anfänge ausübte. Was Jean Paul aufnahm, sicherte er sich durch ausgedehntes und planmäfsiges Excerpieren. Seine Auszüge, seine Register dazu, seine Sammlungen von Worten, Namen, Sachen, die er wieder durch umständliche Übersichten in Beziehung und Zusammenhang brachte, waren dem Dichter lebenslang Fundgruben; durch methodisches Wieder- und Wiederlesen dieser Hefte verhütete er, dafs seine Schätze blofse Anhäufungen blieben. Hier ist eine der Erklärungen für seine erstaunliche Fähigkeit, weitabliegende Dinge in überraschende Beziehung zu setzen, die einen Teil seines Witzes ausmacht, durch Manier freilich oft lästig wird. Die Hofer Zeit förderte schon eine Menge Aufsätze und Reden sowie den Roman Abelard und Heloise ans Licht, in denen man unschwer die Keime seiner ganzen Schriftstellerei zu erkennen vermag.

Im Mai 1781 bezog der junge Mann, nur dürftig mit Mitteln ausgestattet und ohne Aussicht auf Gewährung von Freitischen und dergleichen, die Universität Leipzig. Theologische und je länger je mehr philosophische Studien beim Professor Platner beschäftigten ihn anfangs ausschliefslich, bis sie durch literarische Pläne zurückgedrängt wurden. Diese wurden, wenn

auch nur andeutungsweise, in Briefen an den Pfarrer Vogel erwähnt. In diese Zeit fällt auch die Bekanntschaft mit Voltaire und Rousseau und mit den grofsen englischen Humoristen. Neben einigen Essays religiös-philosophischen Inhalts brachte der Jüngling unter dem Einflusse der Engländer, namentlich aber des Erasmus nach einigen Vorstudien eine Satire, ein Lob der Dummheit, hervor, das er Vogel zur Beurteilung vorlegte. Mehr Glück als mit diesem ersten Versuche hatte er mit seinen »Grönländischen Prozessen oder Satirischen Skizzen«, die für ein Honorar von sechzehn Louisdors von Vofs in Berlin angenommen wurden und zur Ostermesse 1783 erschienen. Ein zweiter Band, der noch in demselben Jahre erschien, brachte dem jungen Autor, der von dem Ertrage seiner Schriftstellerei leben wollte, schon ein etwas gröfseres Honorar. Wer diese Erstlinge des neunzehnjährigen Schriftstellers lesen mag, findet sie im neunten Bande der Sämtlichen Werke (Berlin, Reimer, 1841) freilich in veränderter Fassung. Einen grofsen Genufs bieten diese Aufsätze, die über Schriftstellerei, die Theologen, Ahnenstolz usw., und im zweiten Bande über das Verhältnis des Genies zu den Regeln, das Rezensentenwesen, die Armut an Torheiten usw. handeln, nicht. Der Witz ist frostig, die Darstellung weitschweifig und kraus. Alles verrät einen der wirklichen Welt unkundigen Verfasser, der sich weit über seine Jahre hinaus zu einer unnatürlichen und unechten Auffassungsweise gesteigert hat. Der Verfasser schreibt aus der Welt der Bücher für die bücherschreibende Welt; was das Leben treffen soll, ist erlesen, nicht erlebt. Schon der Titel, der angeblichen Sitte der Grönländer, ihre Streitigkeiten durch gegenseitiges Satirisieren zu schlichten, entlehnt, ist so gesucht wie möglich. Erklärlich ist es, dafs das Buch keinen Erfolg hatte; erst im Jahre 1821, als der Verfasser auf der Höhe seines Ruhmes stand, konnte an eine zweite Auflage gedacht werden, der dann eine sehr lesenswerte Vorrede des Dichters mitgegeben ist. Diese im ganzen ungünstige Aufnahme der Grönländischen Prozesse war nun zunächst nicht geeignet, seinen ferneren Versuchen, die später in »des Teufels Papieren« vereinigt wurden, Verleger zu gewinnen. Wenn der junge Mann gehofft hatte, durch weitere schriftstellerische Einnahmen Schulden tilgen und seine Lage erträglich machen zu können, so sollte er vielmehr noch eine geraume Zeit nur zu sehr Gelegenheit haben, seinen Lebensmut zu bewähren. Diesen Mut stärkte und nährte er in seiner pedantischen Weise durch ein für den eignen Gebrauch angelegtes Andachtsbüchlein, in das er eine Menge Sprüche eintrug, die ihn den Nöten des Lebens gegenüber wappnen sollten. Seine Lage wurde unhaltbar; wenigstens sah er sie so an, als er sich im Herbst 1784 zur Flucht nach Hof entschlofs. In Leipzig hatte er in der Tat nichts mehr zu hoffen, nachdem er mit dem Brotstudium gebrochen und in der freien Schriftstellerei seinen eigentlichen Lebensberuf erkannt hatte.

Zunächst folgten freilich noch mehrere Jahre der pädagogischen Dienstbarkeit. Seine eigenartige Lehrweise soll in einem besonderen Abschnitte besprochen werden, wir gehen daher über seine Stationen des Lehramts, wie er sie selbst nennt, schneller hinweg und verzeichnen zunächst nur die äufseren Umstände und den literarischen Ertrag dieser trüben Jahre. Hof und die Oerthelsche Besitzung Töpen bei Hof, wo er den Bruder seines Freundes Lorenz unter widrigen Verhältnissen zu unterrichten hatte, und wieder Hof bilden die ersten Leidensstationen bis zum Frühjahr 1790. In dieser Zeit gelang es ihm, bei Beckmann in Gera die schon fertigen Satiren als »Auswahl aus des Teufels Papieren von Hasus« anzubringen, aber nicht, mit dieser Sammlung krauser und unjugendlicher Einfälle Erfolg, ja nur aufmunternde Beachtung zu erringen. Einen glücklicheren Abschnitt seines Lebens leitet seine Übersiedlung nach Schwarzenbach und die Übernahme einer kleinen Privatschule ein, in der er die Kinder befreundeter Familien zu unterrichten hatte. Gesellige Beziehungen, die er von hier aus mit einigen Familien und jungen Mädchen in Hof pflegte, namentlich aber einige gelungenere Hervorbringungen, Vorstudien zu gröfseren Werken, »des Rektors Florian Fälbels und seiner Primaner Reise nach dem Fichtelberge«, des Amtsvogts Josua Freudel Klaglibell gegen seinen verfluchten Dämon« und »das Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wuz« trugen dazu

bei, ihn innerlich zu befreien und ihn auf seinen Weg zu lenken. Der Umgang mit den liebenswürdigen Mädchen in Hof und seine ihn befriedigende Lehrtätigkeit lösten glücklichere Stimmungen in ihm aus. So sind denn diese kleinen Bilder auf ganz anderem Boden erwachsen als jene ersten satirischen Versuche. Waren diese ohne eigentliche Welt- und Lebenskenntnis als Erzeugnisse der Nachahmung grofser Vorbilder erarbeitet, so erwies sich hier bewufstes Mitleben auf einem freilich eng begrenzten Schauplatze fruchtbar. Das Klaglibell und Fälbels Reise wurden als Jus de tablette dem Leben des Quintus Fixlein angehängt, wie denn Jean Paul während seiner ganzen Schriftstellerei die Weise beihielt, solche Stücke von nicht ausreichendem Umfange als passende oder unpassende Einschiebsel oder Anhängsel gröfserer Werke unterzubringen und zu veröffentlichen, häufig zum Schaden beider. So erschien das Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wuz in Auenthal zusammen mit der »Unsichtbaren Loge«, die in verhältnismäfsig kurzer Zeit entstanden war, durch K. Ph. Moritz empfohlen wurde und 1793 in Berlin bei Matzdorf herauskam. Auf dem hübsch ausgestatteten Titelblatte dieser beiden Bändchen erschien zum ersten Male der Autorname Jean Paul. Sind die kleinen Erzählungen dem Lehrerleben entnommen, so ist die »Unsichtbare Loge« eine Erziehungsgeschichte. Es wird daher von beiden in späteren Abschnitten noch ausführlicher die Rede sein, wie auch von dem in dieser Zeit entstandenen Leben des Quintus Fixlein, das 1796 zum ersten und 1797 zum zweiten Male in Bayreuth erschien.

Alle seine bisherigen Arbeiten stellte weit in den Schatten der gleichfalls in Schwarzenbach entstandene Hesperus oder fünfundvierzig Hundsposttage (Berlin 1795). In diesem Romane, der mit einem Schlage den Dichter unter die Gröfsen der deutschen Literatur stellte, finden sich alle Elemente der Jean Paulschen Gestalten-, Gefühls- und Gedankenwelt und seiner Darstellungskunst. Der Held, er selbst, wird wieder durch mannigfache Entwicklungsreihen geführt, das Erziehungsproblem ist wieder aufgenommen; die verfliefsende Sentimentalität, das Streifen der Wirklichkeit in treffenden Einzelzügen, überraschender und grofsartiger Bilderreichtum, ungezügelte Willkür in der Anordnung, fortwährender Wechsel der Tonart, die Unfähigkeit einen guten oder schlechten Einfall um der Gesamtstimmung willen zu unterdrücken, der Mut das Kleinste vorzubringen und zugleich nach dem Unfafsbaren in kühnen Bildern zu greifen, kurzum die schrankenloseste Subjektivität sind in den vorhergehenden Veröffentlichungen zwar schon alle vorausverkündet, aber noch nicht zu einem so umfassenden Gesamtbilde der dichterischen Persönlichkeit entwickelt. Der Eindruck, den die drei Bände besonders auf die Frauenwelt machten, ist begreiflich, wie es ebenso begreiflich ist, dafs er mit seinen ersten satirischen Versuchen gerade diejenigen Kreise der Leser nicht anziehen konnte, die ihm die getreuesten geworden sind, die Frauen, empfindsame Jünglinge und noch unfertige Männer. In anderem Sinne als Goethe ist Jean Paul der unübertroffene Herzenskündiger der Frauen; er nimmt für sie gleichsam gegen die Männer Partei, von der Rektorstochter Kordula in Fälbels Reise an. Und sie haben es ihm gedankt durch schwärmerische, bis zur Selbstaufopferung gehende Verehrung. Unzählige verkannte, unglückliche Mädchen und namentlich Frauen suchten an ihm auch im Leben ihren Halt. Daher ist denn von dieser Zeit an das Leben des Dichters erfüllt von einer nicht abreifsenden Reihe einander ablösender oder durchkreuzender zarter Verhältnisse, die sich grundsätzlich von den Liebeserfahrungen Goethes unterscheiden.

Im Jahre 1794 kehrte Jean Paul nach Hof zurück, um wiederum den Unterricht einiger Kinder zu übernehmen. In Bayreuth, wohin er von Hof oftmals wanderte, fand er verehrungsvolle Aufnahme in einem Kreise vornehmer Damen, die von der zarten mit- und nachempfindenden Darlegung weiblicher Gefühlsweise und von der eigenartigen Erscheinung des jungen stattlichen Frauenanwalts angezogen und bezaubert waren.

Nächst dem Leben des Quintus Fixlein erschien gleichfalls 1796 in Berlin der erste und einzige Band der »Biographischen Belustigungen unter der Gehirnschale einer Riesin« mit dem Anhängsel »die Salat-

kirchweih in Obersees« und »Blumen-, Frucht- und Dornenstöcke oder Ehestand, Tod und Hochzeit des Armenadvokaten F. St. Siebenkäs im Reichsmarktflecken Kuhschnappel«. Die Charakteristik wie das Leitmotiv, der eigentlich sieglose Kampf des höher als die Verhältnisse veranlagten Siebenkäs, vor allem die liebenswürdige Gestalt der Lenette und die Figur des Leibgeber, die später wieder aufgenommen wurde, zeigen hier den Dichter bereits wieder auf einer höheren Stufe der Darstellungskunst, wenngleich ihm weder straffe Zusammenfassung noch Bestimmtheit des Ausdrucks gelungen sind. Sie lagen einmal nicht in seiner Art.

Das Jahr 1796 brachte ihn durch eine von Charlotte von Kalb veranlafste Reise nach Weimar in nahe Beziehung zur literarischen und gesellschaftlichen grofsen Welt und knüpfte ihm den lebenslang festgehaltenen Bund mit Herder. An schriftstellerischem Ertrage brachte es ihm den 1797 in Leipzig veröffentlichten »Jubelsenior« mit seinen unvermeidlichen »Hirten- und Zirkelbriefen« und das in Erfurt gedruckte »Kampanerthal oder über die Unsterblichkeit der Seele« nebst einer »Erklärung der Holzschnitte unter den zehn Geboten des Katechismus«.

Die einmal angeknüpften, über das kleine Hof hinausweisenden Beziehungen gaben Anlafs zu mehrfachen Reisen und verschiedenen Umsiedlungsplänen, zu diesen um so mehr, als ihm seit dem Tode der Mutter (1797) nichts mehr an Hof fesselte, wo er aufser bei einzelnen empfindsamen Mädchen nie Verständnis gefunden, sonst nur Verdrufs und Verkennung zu tragen gehabt hatte. Leipzig, Dresden und schliefslich Weimar sind die Stationen dieser Suchezeit, und die Kalb, die Krüdener, Emilie von Berlepsch und andere Damen sind in dieser Zeit seine Freundinnen, Göttinnen und Verehrerinnen, eine Hildburghausensche Hofdame, Karoline von Feuchtersleben, sogar etwas über ein halbes Jahr seine Braut. So tief und richtig Jean Paul in den Herzen der Frauen zu lesen verstand und so empfindsam er ihre Leiden darzulegen im stande war, ebenso unbedenklich vermochte er es über sein gefühlvolles Herz, Leiden in Frauenherzen zu schaffen. Seine eigentümliche Arbeitsweise, die keine Rücksicht auf die Ansprüche an seine Zeit kannte, mochten sie auch die vornehmsten und geliebtesten Frauen erheben, seine ihn stets begleitenden Stoff-, Wort- und Beziehungssammlungen ermöglichten ihm bei alledem erfolgreiches Schaffen. In diese Zeit wechselnden Aufenthalts fallen seine »Palingenesien, Jean Pauls Fata vor und in Nürnberg«, die in Leipzig und Gera (1798) herauskamen, sowie »Jean Pauls Briefe und bevorstehender Lebenslauf«. Eine Menge älterer Stücke, auch Aufsätze, die sich sonst schwer verwerten liefsen, brachte er hier unter. Besonders beachtenswert darin ist das Bild, das er von seinem zukünftigen Leben als »Konjekturalbiographie« entwirft und das zeigt, wie er in dem abwechslungsreichen Reiseleben in gröfseren Verhältnissen wahre Befriedigung nicht fand, vielmehr sich für die Dauer irgendwo behaglich einzuspinnen trachtete, und »der Brief über die Philosophie an meinen erstgeborenen Sohn Hans Paul«, indem er sich mit den Kantianern auseinanderzusetzen suchte. Seine Abneigung gegen die Fichtesche Philosophie kommt in der »Clavis Fichtiana seu Leibgeberiana« (Erfurt 1800) zum Ausdruck. Sein Briefwechsel mit Jacobi gibt über seine Stellung zu Fichtes Idealismus, die schwärmerische Aufnahme von Jacobis Kritik Spinozas und seiner Romane Allwill und Woldemar und die für Jean Paul wesentliche Hingabe an Herder Aufschlufs. Zum strengen Philosophieren hat es Jean Paul nie gebracht; sein System, wenn davon die Rede sein kann, fügte er sich zusammen aus Einfällen, nach Anregungen und nach den Bedürfnissen seines Herzens. Schon seine Bewunderung Jacobis und Hamanns und sein lebenslanges Festhalten an den religiösphilosophischen Ideen Herders bewahrt davor, ihn philosophisch irgendwo fest einordnen zu wollen; trotz seiner Polemik gegen Fichte konnte er bei Begegnungen in Berlin sich ganz gut mit ihm vertragen, und er findet nicht selten Worte hoher Anerkennung für den ihm im ganzen wohl fremdartigen Philosophen.

Wie eine kleine Besuchsreise den Dichter schliefslich zu einem längeren Aufenthalte nach Weimar führte, so eine Gelegenheitsreise jetzt im Herbst 1800 für ein gutes halbes Jahr nach Berlin. Namentlich war

es wieder die Bewunderung der Frauen, die den Dichter in der preufsischen Hauptstadt fesselte. In der Tochter des Obertribunalrates Mayer fand er eine Gattin, die er aber gleich nach der Hochzeit aus Berlin entführte und über Weimar, wo er sie in der Herderschen Familie bekannt machte, nach Meiningen, das er zum Wohnsitz auserkoren hatte, geleitete. Meiningen, wo sich sonst angenehme Beziehungen, auch zum Hofe, ergaben, gewährte auf die Dauer nicht, was sich Jean Paul von der kleinen Residenz versprochen hatte; namentlich fehlten ihm Bücher und gutes Bier, das für ihn Lebensbedürfnis war. So versuchte es denn der Dichter mit Koburg, das seiner Heimat schon näher lag. Ungünstige Verhältnisse vertrieben ihn auch von hier; die Idylle seiner »Konjekturalbiographie« hatte er immer noch nicht gefunden. So entschlofs er sich denn zur dauernden Übersiedelung nach Bayreuth, wohin ihn die Freunde Otto und sein Emanuel (Osmund) lockten. Hier hat er denn vom August 1804 an bis an sein Lebensende, von kleineren und gröfseren Reisen abgesehen, die ihn verschiedene Male nach Erlangen, Nürnberg, Regensburg, München, Heidelberg, nach Dresden, auf das Landgut der Herzogin von Kurland Löbichau und in andere Gegenden führten, ein stilles, behagliches, durch feste Gewohnheiten geregeltes, durch ein im ganzen glückliches Familienleben und die Freundschaft verschöntes Leben geführt. Drei Kinder, der ihm 1821 durch einen jähen Tod entrissene Sohn Max und zwei Töchter belebten sein Haus und regten ihn zu praktischer und theoretischer Pädagogik an. Das Verhältnis zu seiner Gattin Karoline blieb, wie sich das bei seinen unzähligen Freundschaften mit den Damen von vornherein annehmen läfst, nicht ungetrübt, besonders noch einmal durch seine Beziehung zu der schönen und geistreichen Karoline Paulus, der Eintagsgemahlin Wilhelm Schlegels, bewährte sich aber schliefslich als glückliche Wahl. Seine äufseren Verhältnisse waren durch eine hochherzig gewährte Pension Dalbergs, die später von der bayerischen Regierung übernommen wurde, und durch den buchhändlerischen Erfolg seiner Werke gesichert. Von dem Schlage, der ihm mit dem Tode seines Max getroffen hatte, erholte er sich innerlich nicht — ein Denkmal seines Vaterschmerzes ist die »Selina« — und körperliche Leiden, zunehmende Erblindung und andere Beschwerden, von denen er sich durch eigne Heilversuche und vielleicht zu spät angerufene ärztliche Kunst zu befreien suchte, trübten seine letzten Jahre. Bis zuletzt arbeitete er an einer Durchsicht seiner Werke, wobei ihm sein Neffe Spazier, der uns einen Bericht über seine letzten Tage gegeben hat, nicht immer willkommene Hilfe leistete, und bis zuletzt blieb er in Fühlung mit der geistigen Bewegung der Zeit; das letzte Werk, das er sich durch Vorlesen vermitteln liefs, war Herbarts Psychologie. Am 14. November 1825 schied er aus diesem Leben.

Bis in eine sehr frühe Zeit, bis in den Dezember 1792, gehen die ersten Ansätze zum Titan, des Werkes, das diesen zuletzt skizzierten Abschnitt seines Lebens überragend beherrscht, zurück. Der erste Fund gleichsam, den er in seinem Inneren dazu machte, ist unter der Überschrift das »Genie« festgehalten. Eine überaus lehrreiche Geschichte der Entstehung des Titan, die Jean Pauls ganze Schaffensweise verstehen lehrt, findet sich im sechsten Bande von »Wahrheit aus Jean Pauls Leben« (Breslau 1831) S. 280 ff. Das Werk erschien nicht auf einmal, vier Bände kamen in den Jahren 1800 bis 1803 in Berlin heraus und zwischendurch noch zwei mit einem »Komischen Anhang zum Titan«. Der Verfasser des Hesperus fand einen wohl vorbereiteten Boden und bot seinen Bewunderern auch tatsächlich eine der Komposition, besonders aber dem Grundgedanken nach reifere Arbeit. Es folgten die »Vorschule der Ästhetik« (Hamburg 1804) mit ihrer begeisterten Würdigung Herders und sein Freiheitsbüchlein (Tübingen 1805) angeregt durch eine Zensurplackerei, und die »Flegeljahre« (4 Bde. Tübingen 1804 bis 1805) die Geschichte einer Erziehung durch das Leben. Der Held ist er selbst, zerlegt in die beiden Zwillingsbrüder Walt und Vult, die in einem bürgerlichen Lebensraume sich entwickeln. In Braunschweig kam 1807 die »Levana oder Erziehlehre« heraus, das Werk, das den Dichter in erster Linie den pädagogischen Klassikern zugesellt, das zwar nicht systematisch aufgebaut ist, aber

trotz dieses Mangels, wenn man es so nennen will, eine unerschöpfte Fundgrube pädagogischer Weisheit ist.

Die Stürme der Zeit liefsen auch ihn nicht unberührt; 1808 erschien die »Friedenspredigt an Deutschland« und im folgenden Jahre seine »Dämmerungen für Deutschland«. »Des Feldpredigers Schmelzle Reise nach Flätz mit fortgehenden Noten; nebst der Beichte des Teufels bei einem Staatsmann« (1809) und »Dr. Katzenbergers Badereise« (Heidelberg 1809), der er in seiner Manier wieder allerlei Gepäck beigab. Die »Herbst-Blumine«, das »Museum«, die »Kleine Bücherschau« und der posthume »Papierdrachen« vereinigen noch eine Menge Stücke, die hier einzeln aufzuzählen unmöglich ist. Besonders gedacht soll noch werden des »Lebens Fibels, des Verfassers der Bienrodischen Fibel« (Nürnberg 1812).

Diese mehr als 60 Bände füllende literarische Tätigkeit (bis zum 59sten von Jean Paul aufgezählt bei Gelegenheit der Herausgabe des »Kometen«, Sämtl. Werke Bd. 1) spricht zu uns von einem gewaltigen Reichtum der Produktion und von einer einzigartigen dichterischen Entwicklung.

3. Lehrtätigkeit. Man mufs, will man zu einer gerechten Würdigung der Schultätigkeit und der Lehrweise Jean Pauls gelangen, zweierlei festhalten, einmal dafs er noch ein sehr junger Mann war, als er sich ohne eigentliche Vorbildung dazu dem Lehren widmete, sodann dafs er von Haus aus ein eigenartiger Mensch war, dem kein methodischer Bildungsgang die Ecken abgeschliffen und die ihm eigentümlichen Kräfte glücklich geleitet und entwickelt hätte. Das Erziehen, Lehren und Unterrichten ist bis in unsere Zeiten für eine freie, fast vogelfreie Kunst angesehen worden, die jeder bei einigen Kenntnissen und einigem guten Willen glaubte ausüben zu können im Haupt- oder Nebenamte, als Lebensberuf oder als Vorbereitung für irgend eine einträglichere Lebensstellung, meistens für das Pfarramt. So hat denn wohl auf keinem der Gebiete, die nach der Anschauung unserer Zeiten lediglich der Staats-Fürsorge und -Aufsicht zu unterstehen und als öffentliche Angelegenheit zu gelten haben, gröfsere Willkür geherrscht als auf dem der Jugendbildung, unglaubliche Pedanterie neben wildester Regellosigkeit, bis ins Einzelne sich verlierende Systematisierung und Kasuistik neben rohestem Naturburschentum, grausamste Härte und grundsätzliche Strenge neben der empfindsamsten und übertriebensten Pflege und Berücksichtigung der Anlagen und Neigungen des Zöglings. Von Lehrzielen und Lehrplänen ist zwar im allgemeinen und als Forderung stets sehr viel geredet und geschrieben worden, und nicht zum wenigsten in dem von pädagogischen Fragen so ungemein bewegten Zeitabschnitte, in dem Jean Paul Schüler, Lehrer und pädagogischer Schriftsteller war, ihre Erreichung aber und Durchführung war, auch wo sie wirklich ernsthaft aufgestellt wurden, Glückssache.

Die pädagogische Tätigkeit Jean Pauls darf daher nicht hochmütig von der Höhe heutiger Grundanschauungen herab belächelt werden, sondern sie mufs als tastender Versuch eines eifrigen, gewissenhaften und vor allem einzigartig begabten Jünglings angesehen werden, der sich immerhin mit Ehren aus Aufgaben gezogen hat, die heute für unlösbar gehalten würden oder besser überhaupt nicht gestellt werden dürfen. Zunächst war Jean Paul Hauslehrer in Töpen bei Hof in der Familie seines Jugendfreundes Oerthel. So angenehm diese Stelle aus der Ferne und bei der Annahme sich darstellen mochte, so ungünstig waren die Bedingungen seiner ersten Lehrtätigkeit in Wirklichkeit. Der Vater seines Zöglings war ein durch nicht ganz einwandfreie Geschäfte zu Vermögen gekommener Emporkömmling (so etwas wie das Urbild zu dem Komerzien-Agenten Röper aus der »Unsichtbaren Loge«), der Zögling selbst wenigstens nach Försters Darstellung ein Knabe, der sich mit Dienstbotenzuträgereien abgab und seinem Lehrer die Hingebung in tückischer Weise vergalt. Dazu kamen noch ärgerliche Auftritte mit dem Ortsgeistlichen Morg, der in dem vielleicht nicht selten unvorsichtigen jungen Menschen einen Atheisten und Verteidiger des Selbstmordes zurechtweisen und bekämpfen wollte. (Man lese Jean Pauls Brief an den Pastor im 4. Hefte von »Wahrheit aus Jean Pauls Leben« S. 90 ff.) Einige

angenehme gesellige Beziehungen und ausgedehnte Lektüre versüfsten dann freilich wieder die Bitternisse der Dienstbarkeil. und zudem war der Hauslehrer ein junger Mann, der im Augenblicke manches bitterer nahm und darstellte, als es verdiente. Er fafste seinen Schüler, den er vor allem im Französischen zu unterrichten hatte, als Freund auf und wird von diesem selbst in einem späteren Briefe »Brustfreund« genannt. Es lag in seiner Weise, sich bei dem Schüler nicht durch strenge Zucht und Hofmeisterei in Respekt setzen zu wollen, sondern durch Hingebung und Liebe zum Ziele zu kommen. Dabei mag manches verfehlt, manches geglückt sein. Im ganzen können seine Erfolge nicht schlecht gewesen sein, denn der Vater selbst suchte ihn zu halten, und es wurde ihm sogar in dieser Zeit von einer Persönlichkeit, die seine Tätigkeit im Oerthelschen Hause hatte beobachten können, eine Hofmeisterstelle bei einem Prinzen Hohenlohe angeboten.

Stärkere Anziehungskraft übte das alte Schwarzenbach auf ihn aus, wohin ihn eine Gruppe von Freunden und Gönnern berief, deren Kinder er in die Schule nehmen sollte. Diese Freunde waren der Kommissionsrat Vogel, der Pfarrer Völkel, der einst Jean Pauls freiwilliger Lehrer gewesen war und dessen Kinder nun durch eine seltene Fügung Jean Paul wieder zu unterrichten hatte, und der Amtsverwalter Clöter, derselbe Clöter, dem Jean Paul viele Jahre später durch einen Brief bei Jacobi in München eine freundliche Aufnahme auswirken konnte; so hatte sich nachher das Verhältnis verkehrt. Die Brotherren Jean Pauls, wenn wir sie so nennen dürfen, hatten sich mit dem Lehrer ihrer Kinder und noch ein paar anderen Männern zu einer Mittwochsgesellschaft zusammengetan, die sie nach dem Vereinigungspunkte, dem Gasthause zur »Birke«, die Birkengesellschaft nannten und, wie das einmal unausrottbar in der Neigung der Deutschen liegt, mit mannigfacher Symbolik, Phantastik und sonderbündlerischem Zierart ausgestattet. Von vornherein war das Verhältnis Jean Pauls zu den Eltern seiner Zöglinge viel glücklicher als vormals im Oerthelschen Hause und so die Vorbedingungen seines Erziehungswerkes ungleich günstiger. Man brachte dem jungen Manne, der in so verantwortungsvoller und bestimmender Weise die Vorbildung von sieben Kindern verschiedenen Geschlechts und Alters und verschiedener Anlage und Bestimmung übernahm, Vertrauen und Zuneigung entgegen, und diese Grundstimmung fand ihren Ausdruck in einer drollig-humoristischen Verkehrsweise, die die Sonderbarkeit der Unterrichtseinrichtung Jean Pauls erklären hilft.

Jean Paul fing seine Sache nach einem Plane an, den er sich nach den ungestillten Bedürfnissen seiner eigenen Kindheit zurechtlegte. Er trachtete von vornherein nicht danach, seinen Kindern etwas beizubringen, sondern das von Gott in sie Hineingelegte herauszubringen, wie er denn einmal in seinem Tagebuche dieser Jahre anmerkt: »Die sokratische oder platonische Methode besteht nicht in Fragen, sondern in langsamen Auseinandersetzungen. Jeder Erzieher sollte, wie ich, Platons Gespräche nicht nur lesen, sondern erleben.« Er versuchte nicht diese Entwicklung des Keimes und der Blüte zu beeinflussen, sondern gleichsam nur zu hüten, und jede Störung fernzuhalten, soweit bei einer so lebhaften Natur eine solche Zurückhaltung möglich ist und nicht Selbsttäuschung sich einstellt. Die eigne Neigung und der eigne Wille sollte bei den Kindern aufser den Schulstunden das meiste tun, und er verstand es, ihre Wissenslust und ihren Wetteifer derartig anzuspornen, dafs ein Schulhygieniker unserer Tage besorgt Einhalt gebieten würde, wenn er von Leistungen, auch unverlangten, hörte, wie sie diese Schwarzenbacher Honoratiorenkinder sich freiwillig aufbürdeten. Jean Paul hatte sich ein sog. rotes Buch angelegt, in dem nicht sowohl die Verfehlungen der Zöglinge, sondern ihre Meriten und Tugenden eingetragen wurden. So heifst es einmal darin: Meine zwei pädagogischen Patrizier Leo und Georg machen ihre Köpfe und dieses Buch immer voller durch ihren wachsenden Fleifs«. An einer anderen Stelle: »Leo und Georg bedürfen in ihrem Fleifse beinah mehr eines Zaums, als Sporns; denn Leo brachte (als Wahlarbeit eines Tages) einen Bogen Übersetzung aus dem

Französischen und einen halben Bogen in dasselbe und einen Bogen Aufsätze; Georg brachte vier Bogen Aufsätze und drei Bogen Übersetzungen aus dem Französischen und zwei Seiten Übersetzung ins Französische.« Man wird leicht die Fehler dieser Arbeitsart herausfinden, und solche Berichte würden einem heutigen Pädagogen schwerlich zur Empfehlung gereichen. Aber Jean Paul gewöhnte seine Schüler daran, mit Lust und Freiheit zu arbeiten, ein Erfolg, dem unsere derzeitige Unterrichtseinrichtung nicht günstig wäre. Dies Anfertigenlassen von so und so viel Bogen Aufsätzen, das uns hier auffällt, war bei ihm gewifs ein Rezept aus der eigenen Jugend; er glaubte, das hoch über das blofse Aufnehmen gestellte Schaffen durch nichts so sehr anregen zu können, als durch diese freien Aufgaben, an die sich die Kinder in beliebiger Zeit, Reihenfolge und Ausführlichkeit machen konnten. Dafs diese freie Produktion aber zum opus operatum ausgeartet sein könnte, haben wir allen Grund zu besorgen, wenn wir in den Eintragungen des roten Buches unterm 14. Januar 1791 lesen: »... Also trieben beide in so kurzer Zeit (Leo in acht Tagen dreifsig Bogen und Georg in sechs Tagen vierundzwanzig) im Treibhause ihrer Studierstube eine ganze Orangerie Früchte hervor« und unterm 12. Mai: »Leo, der ohne Aufhören und ohne Befehl seinen häuslichen Fleifs fortsetzt, brachte als Zeichen des guten Gebrauchs, den er von seinen Stunden aufser der Schule machte, 135 Bogen (nicht Seiten) Aufsätze.«

Der eigentliche Unterricht brachte nun den Kindern, sechs Knaben im Alter von sieben bis fünfzehn Jahren und der neunjährigen Wilhelmine Clöter, in Stunden buntester Anregung Dinge aus dem Natur- und Menschenleben und in einer Fassung nahe, dafs man billig Inhalt wie Vortrag verwerfen mufs, wennschon zugestanden werden soll, dafs diese Kinder gewifs unvergefsliche Eindrücke mit ins Leben genommen und die reichsten Erinnerungen bewahrt haben müssen. Jean Pauls Vortrag spiegelt sich wider in einer »Bonmots-Anthologie meiner Eleven 1791«, die der Lehrer für sich und für die Zöglinge selbst anlegte und aus der Förster im vierten Bande von »Wahrheit aus Jean Pauls Leben« S. 260 ff. einiges mitgeteilt hat. Es ist dies ein höchst interessantes Dokument Jean Paulschen Unterrichts. Eltern gewinnen manchmal ein eigentümliches, häufig schiefes Bild von dem Unterrichte ihrer Kinder durch deren krause Berichte und durch auffallende Bemerkungen, die nur auf die Schule zurückzuführen sind. Jean Paul legte nun eigens eine Sammlung witziger Bemerkungen seiner Zöglinge an; und diese sind also als authentisch anzusehen, so sehr sie unser Erstaunen erregen. Er kannte gewifs die Quelle dieser Einfälle, seine Vortragsweise und das, was er im Einzelfalle vorgebracht hatte. Er spricht sich an dieser Stelle ganz bestimmt darüber aus, dafs er den Witz der Kinder zu wecken für eine Hauptaufgabe des Lehrers ansehe. Und unter dem Witze verstand er die überraschende Verknüpfung weitabliegender Verhältnisse, Tatsachen und Einzelheiten, das Entdecken und Herausfinden von Beziehungen, wo sich dem stumpfen Blicke Beziehungen nicht verraten. Diese »Bonmots-Anthologie« ist uns also eine wertvolle Spiegelung seines Unterrichts in der Seele seiner Zöglinge und ein Mittel, seine Schulung und Anleitung zum Witze würdigen zu können, soweit sie der Pädagogik angehört, schliefslich seine Auffassung vom Witze überhaupt zu verstehen. Wir finden hier gleichsam durch seine Schüler einen Weg in die Brunnenstube seiner Produktion. Das Buch war auch seinen Schülern zugänglich, meines Erachtens der Hauptfehler der ganzen Übung des Witzes. Die Kinder wurden dadurch bewufste Witzlinge und mufsten im Wetteifer nach Witzen zu haschen anfangen und ihr Witz mufste gesucht werden, wie er es so oft bei Jean Paul selbst ist. Die neunjährige Wilhelmine charakterisiert dies ganze Erziehungsexperiment am treffendsten, wenn sie sagt: »Wir bringen Einfälle in dieses Buch, wie die Katholiken goldene und silberne Glieder an die Maria hängen.« Nach dem, was Förster aus dieser seltsamsten aller Anthologien mitteilt, ist diese kleine Wilhelmine überhaupt die erfolgreichste und dankbarste Schülerin auf diesem Felde geistiger Gymnastik. So äufsert sie unter vielem anderen: »Gewisse

Leute brummen, wenn man sie anredet, wie ein grofses Fafs, das brummet, wenn man hineinschreit.« »Nicht wenn ich den Stock aufhebe, sondern, wenn ich ihn niederlasse, gibt er Schmerzen; wie die Römer den Gladiatoren durch Aufhebung der Daumen das Leben schenkten und durch Niederlassung desselben es nahmen.« »Das Gesicht verändert, wie das Chamäleon vor Furcht und vor Zorn seine Farbe.« »Der Tag mit der Sonne gleichet dem Riesen Polyphem, der nur ein grofses Auge hatte.« »Wir schreiben mit dem einen Ende der Feder, wenn die Gänse lange mit dem andern geschrieben.« »Die Gottesurteile sollte man lieber Menschenurteile nennen.« Der zehnjährige Samuel läfst sich also unter anderem vernehmen: »die Kinder müssen wie die Raupen in Windeln und Einbindkissen sich einpuppen, ehe sie auskriechen und gehen.« »Das Gewitter treibt das Getreide heraus und die Menschen hinein.« »Der Spiegel ist das Echo des Sehens.« Der elfjährige Georg meint: »der Mensch hat auf der Erde eine schlechtere Seele und wird erst nach dem Tode besser; so sehen die Krebse im Wasser so schwärzlich wie ihr Wohnort aus; erst nach dem Tode werden sie rot und schön.« »Der sympathetische Nerv ist die Kette, die sich in der Uhr um die Spindel windet.« »Wenn schönes Wetter wird, so verjagen die himmelblauen Preufsen die weifsen Österreicher.« Der ebenfalls elfjährige Karl hat unter anderen folgende Einfälle: »Europa, das halb katholisch und halb lutherisch ist, ist ein Religion-Centaur.« »Je weiter ein Planet von der Sonne ist, desto kälter ist er und desto schneller dreht er sich um seine Axe, wie man in der Kälte schneller geht.« Georg: »Ein Regent vermag mehr, als zwei auf dem nämlichen Thron, sowie ein punctum in der Schrift mehr gilt als duo puncta (colon).« Fritz: »In diesem Leben sind wir in der Fremde, damit wir in dem anderen Meister werden.« »Die Lebenstage sind die Wochentage, an welchen wir arbeiten für den Sonntag des zweiten Lebens.« Leo: »Die Schlimmen bessern sich nicht eher, als auf dem Totenbette, wie die Schwäne nicht eher als beim Tode zu singen anfangen.« »Manche werden durch Prügeln magnetisch gemacht, um Kenntnisse anzuziehen, wie man das Eisen durch Klopfen magnetisch macht.«

Jean Paul versichert ausdrücklich, er habe zu diesen Bemerkungen nichts hinzugetan und nichts davon gestrichen, sie also nicht geformt und redigiert. Man könnte sie unschwer für Stücke seiner eigenen Sammlungen ausgeben, so unverkennbar tragen sie sein Münz- und Prägezeichen. Langweilig können seine Stunden danach zu urteilen nicht gewesen sein, aber sie würden gewifs die Billigung pädagogischer Autoritäten heute nicht finden. Der richtige Kern[1], der in dem Bestreben Jean Pauls, den Blick der Kinder zu wecken und zu schärfen, steckt, soll nicht verkannt werden, aber die Gefahren, die von dieser Unterrichtsweise unzertrennlich sind, liegen zu offen zu Tage, als dafs sie nachgewiesen werden müfsten. Man denke sich nur einmal die Schulung des Witzes zur Vorschrift gemacht, was für ein Unfug und gräulicher Unsinn würde da wohl zu Tage kommen! Wir sehen vielmehr, wie ein Lehrer eigentümliche eigene Veranlagung zur treibenden Kraft seines Unterrichts macht und bemüht ist, verwandte Anlagen bei seinen Zöglingen zu wecken und zu entwickeln. Im schärfsten Gegensatze zu den pädagogischen Bestrebungen unserer Zeit, die das Werk der Erziehung durch die Persönlichkeit mit allen ihren Bedingtheiten so wenig wie möglich gefährdet sehen will und daher mit Vorliebe von Lehrkräften spricht, macht Jean Paul sich selbst zum Mittelpunkte seines Unterrichts und seiner Erziehung. Er ist, ganz wie es seiner Zeit entsprach, ein aufgeklärter Despot in der Schule, der, so wohlmeinend seine Absichten sind und so sehr er glaubt, einzig das Wohl und das Interesse seiner Schüler im Auge zu haben, ganz vergifst, dafs er durch das Zwingende und Herrschende seiner Natur viel bestimmter, zwingender, fast gewalttätiger vorgeht als ein Lehrer, der, äufserlich betrachtet, lange nicht soviel Freiheit und Ungezwungenheit zugesteht. Übrigens suchte Jean Paul selbst der Frühreife oder Altklugheit, zu der sein Unterricht leicht führen konnte, entgegenzuwirken, indem er jugendlichen Frohsinn und kindliche Munterkeit andrerseits — ein wenig gesucht freilich und nicht ganz natürlich — wieder zu fördern trachtete.

So schreibt er: »Wie man vom jüngsten Richterstuhl in den Himmel übertritt, so wurde unser Examen mit einem Tanz im hiesigen Walhalla verknüpft. Was mich noch bis diese Minute wundert, ist daſs der Examinator selbst mit tanzte.« Seine fleiſsigen Aufsatz- und Bogenschreiber wurden auch durchaus nicht zu Stubenhockern gebildet, wenigstens wurde z. B. der Unermüdlichsten einer, jener federgewandte Georg Clöter Offizier; er fiel im Kriege gegen Frankreich.

Die kleine Schule nun konnte keinen langen Bestand haben; die Kinder wuchsen heran und suchten ihren verschiedenen Bestimmungen entsprechend neue Bildungswege auf, und der Lehrer eilte zu der dritten Station des Lehramts, nach Hof. Er wohnte im Hause seiner Mutter und unterrichtete einen wenig regen Knaben in den Elementarfächern, zugleich hatte er, wie es heiſst, drei erwachsene Mädchen »mit den Blumen höherer geselliger Bildung zu bestecken«. Gewiſs war diese zweite Aufgabe mehr seinen Gaben angemessen als jene. Er legte sich wieder ein auch der Einsicht der Schülerinnen zugängliches Zensurbuch, das »Not- und Hilfsbüchlein« an, indem er sehr fein abgewogene, auf die Ehr- und Eigenliebe der Mädchen berechnete Eintragungen machte. Z. B. »Das Kleeblatt war fleiſsig im Französischen und der Physik. H. liebt noch zu sehr die pantomimischen Gesichtsvariationen. Am besten hält beim Schreiben die Feder und den Körper J. Am verträglichsten war E.« und »Inkrustierte Hände und Sineser-Fingerflügel-Decken sind längst abgekommen; aber die Kleidung einer einzigen hat noch immer einige Flecken mehr als der Mond., und wenn sie in der nächsten Woche dem Monde auch darin gleicht, daſs sie die andere, bessere Seite nicht zeigt, so nenne ich sie. Wenn eine in der künftigen Woche die Feder oder den Körper beim Schreiben recht hält, so will ich sie ausdrücklich nennen und loben.« (Es geschah.) Man kann sich leicht vorstellen, wie solche Bemerkungen des verehrten Lehrers bei jungen Mädchen wirken muſsten, die vielleicht nebenher noch zu persönlicher Schwärmerei neigen mochten. Zu besonderer Anerkennung auſserordentlichen Fortschreitens erfand er besondere Auszeichnungen, so die Überreichung eines Blättchens, von dem er sagt: »Dieses Blättchen soll ein kleines Wasa-Ordensband, eine aus Assignaten gemachte Medaille sein, womit ich den vorzüglichen und ununterbrochenen Fleiſs der Demoiselle H. H. nicht sowohl belohnen als bezeichnen will.«

Alles in allem war Jean Pauls Lehrtätigkeit Ausfluſs und Ausdruck einer starken Individualität, sie kann niemals beanspruchen, als Muster und Vorbild zu dienen. Jede Nachahmung seiner Weise wäre direkt schädlich, wenn auch einzelne seiner Maſsnahmen und hauptsächlich seine Lehre von der Verwendung des Witzes in der Schule zum Nachdenken und zur Beachtung nötigen. Jede Individualität muſs sich auch in der Schule irgendwie durchsetzen, wenn auch nicht zu wünschen, freilich auch nicht zu befürchten ist, daſs sich so starke und eigenartige in groſser Zahl so schrankenlos durchsetzen. Aber es wirkt wohl eine solche Persönlichkeit, wie die des Lehrers Jean Paul, irreführend, wenn sich schwächere Naturen von ihr zur Nachahmung oder gar dazu verleiten lassen, sich nun auch eine originelle Individualität anzuquälen.

4. Lehrer- und Schülergestalten.*) Für Jean Paul war die Schulzeit und der in jungen Jahren gepflegte Verkehr in Lehrer- und Predigerkreisen und damit die Gestaltenwelt der Schule und der zugehörigen Gesellschaftsschicht bestimmend. Es lag in den Dingen, daſs er bei seinen ersten schriftstellerischen Versuchen, soweit nicht die Eindrücke der Lektüre eingriffen, die Urbilder zu seinen Menschen hier suchte und fand. Auch später, als er schon, namentlich mit seinem Titan, in eine andere Sphäre hinübergegriffen und eine gröſsere Bühne aus eigener Anschauung kennen gelernt hatte, hat er noch, was bezeichnend für seinen schon früher gestreiften Zug zur Idylle ist, schriftstellerisch seine Vorliebe für die engen Verhältnisse betätigt. So entdeckten sich

*) Vergleiche dazu Wohlrabes lesenswertes Buch: Wohlrabe, Der Lehrer in der Literatur. Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes. Freiburg, Wätzel, 1898. Meine und Wohlrabes Ausführungen stehen auſserhalb jedes Abhängigkeitsverhältnisses.

ihm die Fälbel, Wuz, Fixlein, Fibel, unvergängliche Typen des Lehrerstandes. Bei der Darstellung Fälbels verrät sich vielleicht noch am meisten ein gewisser Mutwille in der Charakteristik, der seine Jugend und die noch lebendigeren Empfindungen des ehemaligen Primaners bekundet, während später mehr und mehr die überlegene Herausarbeitung des jeweiligen Helden der Idylle durchdringt. Fälbel, der mit seinen Primanern auf den Fichtelberg reist, seine Tochter Kordula in einem Gespanne wie eine Art Marketenderin mitfahren läfst, den ganzen Staub der Schule in die freie Gottesluft mitschleppt, an jedem Tage ein besonderes Programm für seinen Vortrag vorgesehen hat, ganz unbekümmert um den eigentlichen Zweck eines solchen Ausfluges, ist ohne gutmütigen Vorbehalt dem Gelächter preisgegeben, man merkt der Darstellung dieser Pedanterie, dieser Unterwürfigkeit bei der Begegnung mit Personen von Stande, dieser schulmeisterlichen Überhebung, dieser Unbehilflichkeit in praktischen Dingen die Abneigung gegen irgend ein vorschwebendes Urbild an, während Wuz und Fixlein mit gutmütigem Wohlwollen, mit sympathischer Teilnahme, mit einem Lächeln der Rührung gezeichnet sind. Die Verhältnisse und damit der Gesichtskreis Fixleins sind so eng wie nur möglich, seine pseudogelehrte Geschäftigkeit, die sich in Ermangelung würdigerer Aufgaben in den unglaublichsten Nichtigkeiten ergeht, ist kindlich, und doch gewinnt man diesen braven, ehrlichen, in den Bindungen beschränkter Lebensumstände und trauriger Familienüberlieferungen steckenden Schulmann herzlich lieb; man behält ihn in guter Erinnerung. Jean Paul hatte eben für das in einem stillen Wirkungskreise abgeschlossene, mit bescheidenen Erfolgen zufriedene Leben des deutschen Schulmeisters eine geheime Vorliebe; er fand hier den Lebenskreis, wo sich noch am ehesten der behagliche »Stuben- und Winkelsinn« bei geräuschloser Arbeit und nicht in die Welt und Öffentlichkeit um jeden Preis hinausdrängendem Ehrgeize ausleben konnte. Darum schreibt er denn auch in der Vorrede zum Leben Fibels, des Verfassers der Bienrodischen Fibel, er würde, wenn ihm das Werk von einem dritten zuginge, es auf die rechte Weise lesen, Ende November oder auch sonst bei starkem Schneegestöber und Windespfeifen; er würde an einem solchen Abend mehr Holz nachlegen lassen und die Stiefel ausziehen, sich ein Glas und ein vernünftiges Abendbrot aus der Kindheit bestellen usw. Mit echt Jean Paulscher Einkleidung und in der nur ihm eignen krausen Darstellungsweise schildert der Dichter das Leben und das Bemühen des Mannes, den er für den wahren Verfasser der Bienrodischen Fibel ausgibt, die er im Anfange selbst mitteilt und deren Buchstabenverse wie: »Der Affe gar possierlich ist, Zumal wenn er vom Apfel frifst« allgemein bekannt sind. Die hellen Streiflichter, die Jean Paul auf das Lehrerleben wirft, die genaue Kenntnis des von jedem anderen grundverschiedenen Berufes, dessen besondere Natur vor allen unbesonnenen und im Grunde von zu wenig Selbstbewufstsein zeugenden Gleichstellungsgelüsten bewahren sollte, machen es nun auch begreiflich, dafs der Dichter gleichfalls mit Vorliebe die Zöglinge und Schüler darstellt, zwar nie ohne seine unvermeidlichen Absonderlichkeiten, aber mit feinster Einsicht in das sich entwickelnde jugendliche Seelenleben und häufig in Wendungen und Bildern, die die schönste Form für erzieherische Grundgesetze sind. Da ist zunächst Gustav in der »Unsichtbaren Loge«, der die ersten Jahre seines Lebens aus einem auch bis zum Schlufs nicht genügend aufgeklärten Grunde in einem unterirdischen Gewölbe auferzogen wird, später in Scheerau in der Kadettenanstalt und bei Hofe seine weitere Ausbildung erhält. Unübertrefflich schön ist die Darstellung, wo Gustav auf die Beendigung des Lebens in dem »unterirdischen Pädagogium« vorbereitet und nun wirklich ans Licht gebracht wird, vortrefflich die schwierige Jugendfreundschaft zu dem nervösen, reizbaren Amandus entwickelt. Einen Schritt vorwärts bedeutet die Darstellung Viktors im Hesperus, der schon, wie der Dichter selbst, ein reiferer Charakter ist. In der überaus verwickelten nachträglich gebrachten Vorgeschichte wird dann versucht, die Elemente des Charakters blofszulegen und die Entwicklung zu erklären. Grofsartiger angelegt und plan-

mäfsiger durchgeführt ist die Erziehungsgeschichte des zur Regierung bestimmten, aber mit dieser Bestimmung absichtlich nicht bekannt gemachten Albano im Titan. Die ganze schriftstellerische Eigenart Jean Pauls macht es beinah zur Unmöglichkeit, mit ein paar Worten sein Problem abzutun. Albano entwickelt sich im Gegensatz zu Roquairol zu einem abgeklärten Menschen, der alles Titanische, allen das Mafs überschreitenden, himmelstürmenden Drang in planmäfsig geleiteter Entwicklung, in pädagogischen Stufenjahren, überwunden hat, so für seinen hohen Beruf vorbereitet und für die echte abgeklärte Liebe innerlich befähigt ist. Die Hauptromane Jean Pauls, so schliefslich auch die Flegeljahre mit dem ungleichen Brüderpaare, sind Erziehungsromane zu nennen; es gebührte ihnen daher eine kurze Erwähnung an dieser Stelle.

5. **Levana.** Goethe schrieb 1814, nach dem Erscheinen der zweiten Auflage der Levana und nachdem er Auszüge daraus gelesen hatte, an Knebel: »Eine unglaubliche Reife ist darin zu bewundern. Hier erscheinen seine kühnsten Tugenden, ohne die mindeste Ausartung, grofse richtige Umsicht, fafslicher Gang des Vortrags, Reichtum von Gleichnissen und Anspielungen, natürlich fliefsend, ungesucht, treffend und gehörig, und das alles in dem gemütlichsten Elemente. Ich wüfste nicht Gutes genug von diesen wenigen Blättern zu sagen.« Dieses Urteil Goethes enthält eine hohe Anerkennung des Werkes, denn er hatte, ehe er sich dazu verstehen konnte, ein hohes Mafs von Vorurteil und Abneigung gegen die beinahe prinzipielle Formlosigkeit und die bis zur Grenze des Erlaubten getriebene Subjektivität Jean Pauls zu überwinden. Die Levana ist nun durchaus kein systematischer Bau, wie der Untertitel »Erziehlehre« vermuten lassen könnte. Erst in der zweiten Auflage nahm der Verfasser Anlafs, sich mit anderen pädagogischen Schriftstellern von Ruf, die er erst nachträglich kennen gelernt hatte, so mit Schwarzes Erziehungslehre, mit Niethammers Streit des Philanthropinismus und Humanismus, mit Grasers Divinität der Menschenbildung, endlich mit der allgemeinen Pädagogik Herbarts auseinanderzusetzen. An der Anordnung des Stoffes änderte er aber nichts mehr, obschon er inzwischen vereinzelt erschienene Nachträge noch unterzubringen bemüht war. Jean Paul behandelt mit besonderer Ausführlichkeit die Knospenzeit, in der die entfaltende, und kürzer die Blütenzeit, in der die heilende oder Gegenerziehung vorherrscht. Er äufsert sich in seiner paradoxen Weise (S. XXVII der dritten Ausgabe), dafs alle ersten Fehler die gröfsten und dafs die geistigen Krankheiten, ungleich den Pocken, desto gefährlicher seien, je jünger man sie bekomme. Jeder neue Erzieher wirke weniger ein als der vorige, bis zuletzt; wenn man das ganze Leben für eine Erziehanstalt nehme, bekomme ein Weltumsegler von allen Völkern zusammengenommen nicht so viele Bildung wie von seiner Amme.

In der Einleitung wird die Bedeutung der Erziehung überhaupt erwogen und das Thema von zwei Seiten aus beleuchtet, durch die erste Schulrede im Johanneum-Paullinum, in der der jüngst angestellte Lehrer die geringe Wirksamkeit der Erziehung erweist, und in seiner Abschiedsrede, einer Palinodie, die der junge wegen seiner Ketzereien gleich wieder abgesetzte Lehrer hält, in der er die Wichtigkeit der Erziehung eindringlich darlegt. Im folgenden wendet sich der Verfasser dem Geiste und Grundsatze der Erziehung zu; er geht die falschen Erziehungsideale durch, zeigt, wie manche Eltern die gröfsten Widersprüche in dem Erziehungsziele vereinigen, andere die Kinder nur für sich erziehen, wie zu Seelenweckern, die man so lange nicht auf das Rollen und Tönen stellt, als man Ruhe begehrt, andere den Erziehungsplan nach aufsen und zur Staatsbrauchbarkeit einrichten, während der Mensch früher sei als der Bürger und unsere Zukunft hinter der Welt und in uns gröfser sei als beides. Ebenso falsch ist die Erziehung zur Brauchbarkeit blofs für sich selber, als eine Erziehung zur Lieblosigkeit und Selbstsucht, und die rein-negative Rousseaus, dessen Irrtümer und Verwechslungen er aufdeckt. Dagegen wird der Begriff des idealen Preismenschen oder des individuellen Idealmenschen aufgestellt, der in der Vollblüte des Jugendalters am hellsten sich offenbart, während der Mensch

später, fallend und überwältigt, lauter Gegenwart, Geburt der Not und Nachbarschaft wird. Das Ich und die Persönlichkeit wird nicht mit Fichte als das Ob-Subjektivieren des Ich im Wechsel des Zurückspiegelns des Vorspiegelns, auch nicht als eine zufällig ab- oder zunehmende Summe von Kräften bestimmt, sondern als der innere Sinn aller Sinne, wie das Gefühl der Gemeinsinn der äufseren Sinne ist. Das Genie weifs sich Respekt vor seiner Individualität zu erzwingen, während den Mittelnaturen leicht die Urkraft gebrochen wird, wodurch sie denn ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jeden Vorspiels, »der Knecht jedes nahen Befehls« werden. Die intellektuelle Individualität kann nun noch durch Nachlegen von Gewichten gefördert werden, während jede sittliche Eigentümlichkeit der Grenzberichtigung durch Ausbildung des entgegengesetzten Kraftpols bedarf. Keine ursprüngliche Kraft, die als solche heilig ist, darf an sich geschwächt werden, sondern es soll nur gegenüber die andere erweckt werden. Der Preis-, Hoch- und Idealmensch soll demnach das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen sein; die Einzelwesen verhalten sich zu Einzelwesen wie Tonart zu Tonart. Wer nun ein in a gesetztes Stück in b überträgt, handelt nicht so schlimm wie der Erzieher, der alle Kinder-Naturen in dieselbe Tonart übersetzen wollte.

Die Erziehung mufs sich über den Zeitgeist erheben, denn dieser setzt sich so wie so schon stark genug durch, sondern für die Zukunft, und den Zögling gegen die eindringende Zeit ausrüsten mit einem Gegengewichte dreier Kräfte wider die drei Entkräftungen des Willens, der Liebe, der Religion. Es werde eine stoische Wollkraft, Liebeskraft und Religion ausgebildet, deren Berechtigung in einem besonderen Kapitel (dem vierten des zweiten Bruchstückes §§ 36—38), einem der schönsten, erwiesen wird.

Beim ersten Atemzuge des Kindes fängt die geistige Erziehung an, aber auch nicht früher. Zwei Sinne der Ferne, Auge und Ohr öffnen sich zuerst. Eine erste Periode sind die ersten drei Lebensjahre, die sprachlose Zeit, wo ganz die Redekünste der Weiber gelten. Schon die Kleidung zeigt die Geschlechtslosigkeit der Kinder dieses Alters; die Wärme für diese »Menschenküchlein« ist Freudigkeit, die sich einstellt, wenn man die Unlust wegnimmt, die aber nicht mit Genufs verwechselt werden darf (§ 44). Wenn der Genufs, der dem Menschen eine selbstische Gebärde gibt, eine sich selbst verzehrende Rakete ist, so ist die Heiterkeit und Freudigkeit ein wiederkehrendes lichtes Gestirn, ein Zustand, der sich ungleich dem Genusse durch die Dauer nicht abnützt, sondern wiedergebiert. Spiele, d. h. Tätigkeit, nicht Genüsse erhalten Kinder heiter. Ein Spielzeug gibt zunächst Genufs durch seine Erscheinung, erst Heiterkeit durch seinen Gebrauch. In diesen jungen Jahren müssen kleinere Genüsse wirken und stärken von Tätigkeit zu Tätigkeit, während in späteren ein langerwartetes Johannisfest, eine Weinlese, eine Fastnacht mit einer vollen, reichen Erinnerung über darbende Zwischenräume hinwegschimmern soll.

Die heiter und selig machende Tätigkeit der Kinder sind Spiele, die in solche der empfangenden, auffassenden, lernenden Kraft und in solche der handelnden, gestaltenden Kraft sich gliedern lassen. In dieser letzteren Klasse sucht sich das Kind seines geistigen Überflusses durch dramatisches Phantasieren und seines körperlichen durch Bewegungen zu entladen. Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen, während das Essen und Trinken seine Prosa sind und das Streben danach sein erstes solides Brotstudium und Geschäftsleben. Bilderbuch und Spielschrank müssen poetisch beseelt werden; farbige Bilder wie allzusehr der Wirklichkeit angenäherte Spielsachen erschöpfen durch ihre Wirklichkeit die Schöpfungskraft. Jedes Spielzeug mufs zu einem Arbeitszeuge taugen. Eine neue Spielgattung ist Spielen der Kinder mit Kindern (§ 52). Nur Kinder sind kindisch genug für Kinder. Spielende Kinder sind europäische kleine Wilden, die sich im Gesellschaftsvertrag zu einem Spielzweck geeinigt haben. Eltern und Lehrer sind den Kindern körperliche Titanen; daher können die Kleinen ihre Herrscherkräfte, ihren Widerstand, Vergeben, Geben, Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft nur im Freistaate unter ihres Gleichen

zeigen. Da das Ganze des Lebens entweder nirgends ist oder überall, so ist das Spielen und Treiben der Kinder so ernst- und gehaltvoll an sich und in Beziehung auf ihre Zukunft als unseres auf unsere. Die Bemerkungen Jean Pauls über das Spielen sind aufserordentlich fein und durchdacht. Ein eigenes Kapitel widmet er dem Tanzen der Kinder, das er ebenso dringend empfiehlt, wie er Kinderbälle verwirft. Ein sechstes Kapitel handelt von der Musik. Im Gegensatze zu Rousseau behauptet Jean Paul mit Badesow, dafs der elterliche Wille nicht den Schein eines blofsen Geschickes annehmen könne und dürfe. Das Kind komme zum Nachgefühl der Notwendigkeit und durch das Vorgefühl der Freiheit; es sehe von sich ausgehend alles für frei an, sogar die tote Materie und schlage daher den Stein. Es mache alles zum Ich, finde in jeder Begebenheit eine Handlung und im Hindernis einen Feind. Daher wird Belohnung und Bestrafung blofs durch physische Folgen und Anstalten verworfen. Die Paragraphen über das Verbieten und Strafen (§§ 61—65) enthalten in planloser Anordnung ausgezeichnete, der feinsten Beobachtung entstammende Winke und Regeln; besonders seien erwähnt die über das Nachzürnen und die Schandstrafen. Über diese, die ja zu seiner Zeit noch eine gröfsere Rolle spielten als heutzutage, äufsert sich Jean Paul etwa so: Schon der Staat dürfe nur Handlungen, nicht Menschen, wenigtens wenn er ihnen mit der Ehre nicht auch zugleich das Leben abspreche, ehrlos erklären; denn Ehrlosigkeit sei Vertilgung der Menschheit. Daher sollten den Kindern zum Lohne vielleicht Wappenbriefe, Ordensketten, Sterne und Doktorhüte (man erinnere sich seines Wasa-Ordens aus der Hofer Zeit) gegeben oder zur Strafe wieder genommen werden, aber die Strafe werde nicht positiv, weil Schande der kalte Orkus des inneren Menschen sei, eine geistige Hölle ohne Erlösung, in der der Verdammte höchstens ein Teufel mehr werden könne.

Die Bemerkungen über das vierfache Schreiweinen der Kinder übergehen wir, um desto nachdrücklicher auf die über den Kinderglauben hinzuweisen (§ 71). In der gelehrten Welt beruhe trotz des Widerspruchs der Gelehrten beinahe alles auf dem Glauben an Menschen, und ebensoviel in der sittlichen Welt. Wenn daher dieser Glaube der heilige Geist im Menschen sei, so die Lüge die Sünde gegen diesen Geist. Der Kinderglaube, ohne den es keine Erziehung geben könne, müsse gehütet und dürfe nicht untergraben werden durch unnütze Beweise und durch Bekenntnis des Irrtums; das Bekenntnis der Unwissenheit sei weniger schädlich.

Dem Anhang über die physische Erziehung räumen wir, da er zum Teil veraltet ist, mindere Bedeutung ein, wie wir auch den komischen Traumbrief an den seligen Gellert mit der Bitte um einen Hofmeister übergehen. Dagegen enthält das vierte Bruchstück (§§ 73 bis 99), das von der weiblichen Erziehung handelt, wohl das Wertvollste des ganzen Buches und jedenfalls diejenigen Abschnitte, die ihm unvergängliche, von keinem Zeitgeiste anzuzweifelnde Bedeutung sichern. Jean Paul zeigt sich hier als tiefsinnigster Deuter der Frauennatur, die sich ihm in dem vielseitigen Verkehre mit so vielen weiblichen Typen aller Lebensalter, Stände und Lebenskreise enthüllt und offenbart hatte. Unter weiblicher Erziehung will er erstlich die verstehen, die gewöhnlich Weiber geben, und er charakterisiert sie in der Weise Mösers durch einen Brief Jaquelinens (§ 75), ferner den ausschliefsenden Beruf der Weiber zur rechten Erziehung und drittens die Erziehung der Mädchen. Von Männern sind ihm eigentlich nur Landedelleute, die in einer so goldenen Mitte aller Verhältnisse ruhen, dafs sie ihr Schlofs zum Philanthropin ihrer Kinder machen können, und Landgeistliche zur Erziehung befähigt. In den mittleren Ständen sollen zwar die Männer durch gröfsere Bildung mehr dazu geeignet sein, aber im ganzen sind die Frauen die eigentlichen Erzieherinnen, und ihre Männer können sie darin unterstützen, indem sie sie mehr lieben und belohnen. Die Natur bestimmt die Frauen mehr ihren Kindern als ihren Gatten. Die Erziehung der Töchter durch die Mutter kann solange dauern, dafs die Hand der Tochter aus der mütterlichen unmittelbar in die des Mannes gleitet. Die männliche Natur ist mehr episch und Reflexion, die weibliche mehr lyrisch und Empfindung. Die Frau liebt ohne Gründe

und Erwiderung und verliert sich und was sie hat von Herz und Glück in den Gegenstand hinein, den sie liebt. Die Frauen können eigentlich nur Hausbürgerinnen, nicht Welt-, Stadt- und Dorfbürgerinnen sein. Je verdorbener ein Zeitalter ist, desto gröfser die Verachtung der Weiber, und doch ist dem Sinnen des Weibes ein reineres Herz als dem Manne beschieden. Wenn die Frauen ihr eigenes Geschlecht minder lieben, dessen Schwächen härter beurteilen als die Roheiten der Männer und in tausend Einzelzügen diesen Grundzug betätigen, so wollen sie damit schliefslich nur einen Schutzherrn ihrer Kinder. Demnach wird die Erziehung der Mädchen auf ihren Beruf weniger zu Gattinnen als zu Müttern und Erzieherinnen angelegt, und dabei die dem weiblichen Geschlechte eigentümlichen Kräfte geleitet und entwickelt. Ein eigner Abschnitt (§ 98) wird der Erziehung genialer Mädchen gewidmet und gefordert, dafs gerade sie mit der gewöhnlichen, die ein Ballast und Gegengewicht ihrer Phantasie sei, auskommen müssen. Die Frau sei zur Vesta oder Vestalin des Hauses bestimmt, nicht zu einer Oceanide des Weltmeers. Drum müsse die Frau, je voller sie des Ideals sei, desto mehr bestrebt sein, sich, wie Gott in der Welt, in der Wirklichkeit auszudrücken oder, wie ein Dichter sein Ideal ebensogut in der Enge der niederländischen Schule als im Horizonte der italienischen aussprechen könne, in Küche, Keller und Kinderstube. Streng räche sich an den ihre Bestimmung verleugnenden genialischen Frauen das versäumte Verhältnis. Nie könne die Frau zu lieben vergessen; statt der Kinder suche nun die geniale die Männer, verlange geliebt zu werden wie ein Weib, liebe aber selbst wie ein Mann. Ihr Unglück werde dann gröfser mit ihrem geistigen Umkreise.

In einem besonderen Abschnitte (§ 99) gibt Jean Paul Anweisungen, eingekleidet in eine Instruktion an die Oberhofmeisterin Pomponne, für die Erziehung von Prinzessinnen, wie in einem Briefe an den »Prinzenhofmeister Herrn Hofrat Adelhard« solche über Fürstenerziehung. So hübsche und treffende Bemerkungen in beiden Schreiben vorkommen, so können sie doch nicht die Allgemeingültigkeit und das Interesse beanspruchen wie die folgenden Abschnitte über die sittliche Bildung des Knaben, die Entwicklung des geistigen Bildungstriebes und die Ausbildung des Schönheitssinnes. Die sittliche Natur wird herausgearbeitet durch die Förderung der sittlichen Stärke und Erhabenheit und durch die Entwicklung der zweiten Hälfte, die alles umfafst, was sich auf fremdes Leben bezieht, das Reich der Liebe, Milde und Wohltätigkeit, oder der sittlichen Schönheit. Aus diesem Bruchstücke sei unter den prächtigen Stellen, wie denen über die Mannhaftigkeit (§ 103) über den Mut gegen die Zukunft und Phantasie und über den Mut gegen Gegenwart und Phantasie zugleich (§ 105), über die Wahrhaftigkeit (§ 109), über Liebe der Kinder gegen Tiere und Kindergrausamkeit (§ 118) besonders auf die Ausführungen hingewiesen, die Jean Paul den Erzählungen der Eltern aus ihrem eigenen Leben (§ 123) langen Reisen in der Kindheit (§ 124) und zumal der Belehrung der Kinder über geschlechtliche Dinge (§ 127) widmet.

Der Bildungstrieb, von dessen Entwicklung das siebente Bruchstück handelt, vergröfsert im Gegensatze zum Willen, der sich nur in sich wiedererzeugt, seine Welt mit neuen Geschöpfen und ist so abhängig von Gegenständen, als der reine Wille davon unabhängig ist. Die Entwicklungen der Bildungskraft sind die Sprache und die Aufmerksamkeit, die durch Abgrenzen eine Idee vor die Seele bringt, die Ein- oder Vorbildungskraft, die eine ganze Ideenreihe festhält, damit aus ihr die gesuchte Gröfse als Teil, Grund, Folge, Symbol oder Bild hervorspringt, der Witz, die Reflexion und die Erinnerung. Dieser Stufenordnung entsprechen zwei Lehrklassen, von denen die eine dem Bildungstriebe organische Stoffe, wie die Mathematik, die andere nur tote, wie die Naturgeschichte zuführt. Alles Körperliche soll, geistig wie leiblich, zerteilt und analysiert werden vor dem Kinde im ersten Jahrzehnte, nur nichts Geistiges, das nur einmal, im Kinde selber, da ist und leicht unter dem Zertrennmesser ohne Auferstehung stirbt. Beim Sprachunterrichte braucht im Vertrauen auf »die Zifferkanzlei der Zeit und des Zusammenhangs« die Furcht vor Unverständlichkeit selbst ganzer Sätze so grofs nicht zu sein. Vom Schreiben

verspricht sich Jean Paul aufserordentlich viel. Er sagt, es erhelle von dem Schreiben an, das der Schreiblehrer lehrt, bis zu jenem, das an den Autor grenze. Früher sollen die Kinder eigene Gedanken aus lebendigem Drange aufschreiben, als fremde nachschreiben, und das Schreiben eines Blattes rege mehr an als das Lesen eines Buches. Die Aufmerksamkeit nennt Jean Paul nicht mit Bonnet die Mutter, sondern die Tochter des Genies. Er entwickelt eine Reihe von Ansichten darüber, die zwar vom Standpunkte der Schuldisziplin für ketzerisch gelten müssen, die jedoch ernstlich nicht bestritten werden können. Sie entsteht nach ihm aus der vorher im Himmel geschlossenen Ehe zwischen dem Gegenstande und dem dafür ausgerüsteten Triebe, ist also ganz individuelle Anlage und kann nicht erzwungen werden. Im § 132 sucht Jean Paul die Ansicht zu widerlegen, als sei die Mathematik die Schwester der Philosophie und übe und fordere philosophischen Scharf- und Tiefsinn, gleichwohl lobt er im § 133 die Pestalozzische Lehrweise, die »zwischen dem Parallellineal der Zahlen und Linien die Kinderseele gerade zieht.« Sein langsames lichtstetiges Anhäufen und Verlängern arithmetischer und geometrischer Verhältnisse gleicht dem Tragenlehren der wachsenden Last. Durch die Mathematik werde die Vorbildungskraft, das Festhalten langer Ideenreihen, entfaltet. Als Gegengewicht gegen die Mathematik soll die Übung des Witzes wirken, durch den die Handhabung der Ideen, die Gelenkigkeit aller Gedanken erreicht werde. Über die Ausbildung der Reflexion im Gegensatze zum Tat- und Weltsinn fafst sich Jean Paul sehr kurz; Kinder von gemeinen und nur tätigen Anlagen mögen fünf Jahre früher durch Sprache und Logik hinaufgetrieben werden als philosophisch- und poetisch-geniale Naturen, damit das Kind ein frisches, festes, dichtes Leben einernte und aufbewahre.

Nicht das Gedächtnis, das er eine blofs aufbewahrende, sondern die Erinnerung, die er eine schaffende Kraft nennt, will Jean Paul üben. Ihre Verbindkraft übt sich durch Wiederholen von Geschichten, nicht durch Lernen von Wörtern, sondern ganzer Kapitel. Das beste Wörterbuch ist ein Lieblingsbuch, und ein geistiger Talisman für das Gedächtnis ist der Reiz des Gegenstandes.

Im achten Bruchstücke entwickelt Jean Paul seine Lehre von der Ausbildung des Schönheitssinnes, des Sinnes, nicht Geschmackes, für die durch den äufseren und durch den innern Sinn bedingten Schönheit. In das Kunstreich jener ist der Knabe eher einzuführen als in das dieser. Und in das Reich der Dichtkunst soll der Zögling durch deutsche Dichter geleitet werden.

Mit Beziehung auf eine Ausführung in der Unsichtbaren Loge, auf das Extrablatt (Bd. 7 der Sämtlichen Werke S. 124) »Warum ich meinem Gustav Witz und verdorbene Autores zulasse und klassische verbiete, ich meine griechische und römische?«, worin im wesentlichen der Gedanke ausgeführt wird, dafs die klassischen Schriftsteller für die Schullektüre und die Schulzwecke zu schade sind, setzt Jean Paul auseinander, dafs auch der Erfolg gegen den derzeitigen Betrieb der klassischen Studien auf den Gymnasien spreche. Dennoch setzt er das Altertum in seine hohen Ehren wieder ein, indem er zwischen der Sprache der Alten, dem Geiste ihrer Geschichte oder Materie und dem Geiste ihrer Form oder Poesie unterscheidet. Er will bei Festhalten an der Erlernung ihrer Sprachen nur nicht die kanonischen Schriften des Geistes zu Buchstabier- und Lesebüchern entheiligt sehen, und so trifft er eine Auswahl aus den Autoren, die dem Zeit- und Jugendsinne entsprechen sollen, und empfiehlt Abfassung von Lesebüchern.

Das Werk schliefst mit einer Reihe lose angefügter Betrachtungen, die zwar von ungleichem Werte, aber alle im hohen Mafse lesenswert sind. Die Levana ist mit dieser Übersicht keineswegs auch nur annähernd ausgeschöpft, aber es ist absichtlich vermieden worden, durch andere Gruppierung des Stoffes, wie es z. B. Nerrlich getan hat, den ganzen Eindruck, den es macht, zu verwischen, beinahe möchte man sagen, zu verfälschen.

Literatur: R. O. Spazier, Jean Paul Fr. Richter in seinen letzten Tagen und im Tode. Breslau 1836. — Ludwig Börne, Denkrede auf Jean Paul Fr. Richter. Eine Neujahrsgabe für die Freunde und Verehrer des unsterblichen Jean Paul. Erlangen 1826. Gesammelte Schriften

4. Bd. — Wahrheit aus Jean Pauls Leben. Breslau 1826—33. 8 Hefte. Die letzten sieben Hefte sind von Otto u. E. Förster. — Döring, J. P. Fr. Richters Leben und Charakteristik. Leipzig 1830—32. — Ders., J. Pauls Leben und Charakteristik seiner Werke. Weimar 1826. Gotha 1831. — Spazier, Jean Paul Friedrich Richter. Ein biographischer Kommentar zu dessen Werken. Leipzig 1833 u. 1836. — Funk, J. P. Fr. Richter. Worte der Verehrung bei Gelegenheit der Enthüllung des von König Ludwig I. ihm zu Bayreuth errichteten Denkmals. Bayreuth 1841. — E. Förster, Denkwürdigkeiten aus dem Leben von J. P. Fr. Richter. 4 Bde. München 1863. — P. Nerrlich, Jean Paul und seine Zeitgenossen. Berlin 1876. — Briefe von Charlotte von Kalb an Jean Paul und dessen Gattin, herausgegeben von P. Nerrlich. Ebenda 1882. — Ders., Jean Paul. Sein Leben und seine Werke. Ebenda 1889. — Planck, Jean Pauls Dichtung im Lichte unserer nationalen Entwicklung. Ebenda 1867. — K. Vischer, Kritische Gänge. Neue Folge 6, 133. — Franz Muncker, Richters Leben in der Allg. Deutschen Biographie, Bd. XXVIII. Leipzig 1889. — Jos. Müller, Die Seelenlehre Jean Pauls. München 1895. — Derselbe, Jean Paul und seine Bedeutung für die Gegenwart. Ebenda 1895. — Jean Paul Friedr. Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange. 2. Aufl. (Band 24 der Bibliothek päd. Klassiker, herausgeg. von Friedrich Mann). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Münch, Jean Paul der Verfasser der Levana (Band 1 der grofsen Erzieher, herausgeg. von Rud. Lehmann). Berlin, Reuther u. Reichard, 1907.

Blankenburg a. H. Karl Mollenhauer.

A. Ritschl und seine Schule in ihrer Bedeutung für die christliche religiöse Erziehung

1. Kurze Darstellung des Ritschlschen Systems. Als eine Ellipse mit zwei Brennpunkten wird von A. Ritschl das Christentum bezeichnet. Der eine derselben ist Christus, der andere das Reich Gottes. Der Endzweck der Welt ist das Gottesreich. Es zielt auf die Organisation der Menschheit durch das Handeln aus dem Motive der Liebe, das höchste Gut, diejenige ununterbrochene Wechselwirkung des Handelns aus dem Motive der Liebe, in welcher alle die Verbindung knüpfen mit jedem, welcher die Merkmale des Nächsten an sich trägt, und in der alle Güter in Unterordnung unter das höchste Gut angeeignet werden. Es ist das ein System des menschlichen Handelns, dessen Motiv über die Bedingungen des geistigen Daseins hinausliegt, insofern die allgemeine Menschenliebe die Unterschiede des Volkstums, des Standes, des Geschlechts zu untergeordneten sittlichen Motiven herabsetzt. Von ihm werden alle sittlichen Gemeinschaften überboten und daher ist es überweltlich gegenüber dem Zusammenhange des geteilten und natürlich bedingten Daseins, als welches die Welt sich charakterisiert. Diesen Endzweck des Gottesreichs aber kann der Mensch sich nicht setzen ohne die Idee Gottes. Wenn er sich über die Natur erheben, sie erkennen und durch seinen Willen auf sie wirken will, so mufs dasselbe Gesetz, das für den Geist gilt, auch für die Natur gelten. Diese Übereinstimmung von Geist und Natur kann nur in einem Willen erkannt werden, der die Welt auf den Endzweck des Geisteslebens hin schafft. Gott setzt das Reich Gottes als seinen Selbstzweck und beweist seine Liebe in der Heranbildung der Menschen zu diesem Reiche, so dafs er in der überweltlichen Zweckbestimmung der Menschen seine Ehre oder die Erfüllung seines Selbstzwecks verwirklicht. Die Schaffung und Leitung der Welt ist als Mittel zu begreifen dafür, dafs die geschaffenen geistigen Wesen, die Menschen, zum Reiche Gottes erzogen werden. Doch bei dieser Erziehung kommen nur die weltgeschichtlichen, die Kultur-Völker, in Betracht. Nur bei ihnen finden sich die notwendigen Vorbereitungen auf die sittliche Gemeinschaft der Menschen und zwar so, dafs auch bei den klassischen heidnischen Völkern nicht nur eine negativer, sondern auch von positiver Vorbereitung auf das Reich Gottes zu finden ist. Direkte Beziehung auf das Reich Gottes aber hat allein die Geschichte Israels. Der Gründer des Reiches Gottes ist Christus. Durch ihn ward die Ideen dieses Reiches erst geschichtlich gestaltet. Er ist diejenige Gröfse in der Welt, in deren Selbstzweck Gott seinen ewigen Selbstzweck in ursprünglicher Weise wirksam und offenbar macht. Er ist der

Träger der vollendeten Offenbarung, das Urbild desjenigen Lebens der Liebe und der Erhebung über die Motive der Welt, welches die Bestimmung des Gottesreichs bildet und zwar aus der Absicht des Berufs, diese Gröfse selbst zu gründen. Christus ist Gottes Sohn als ursprünglicher Gegenstand der Liebe Gottes, die beiden Bedeutungen Christi als des vollendeten Offenbarers Gottes und als des offenbaren Urbildes der geistigen Beherrschung der Welt sind in dem Prädikate seiner Gottheit zusammengefafst. Er erhält sich durch seinen Berufsgehorsam in der Einheit mit dem Vater und übet die Herrschaft über die Welt, indem er sich von den individuellen, nationalen und partikularen Schranken frei macht. Die Attribute der Gottheit kommen ihm zu infolge seiner auf den göttlichen Endzweck des Gottesreichs gerichteten Berufswirksamkeit. Durch seine Berufstreue wird Christus der gottgewollte Stifter des Gottesreichs. Seine Wirksamkeit beginnt er unter dem Volke Israel, dem er durch seine Geburt angehörte. Doch er hat sich über diese partikularen Schranken sowohl durch seinen universell menschlichen Gesichtskreis als auch durch die religiöse Unabhängigkeit seiner Selbstbeurteilung von allen spezifisch alttestamentlichen Mafsstäben erhoben. Die Partikularität seines Volkstums dient ihm nur als Mittel zu seinem Berufszweck; er ist aber innerlich mit keiner Schranke weltlichen Vorurteils behaftet. Der volle Umfang der gemeinschaftlichen Bestimmung der Menschen, durch den ihr Unterschied von aller Natur und ihre Herrschaft über die Welt erreicht wird, ist zuerst in dem Selbstbewufstsein Christi gewonnen und durch ihn offenbar und wirksam geworden. Christus hat die vollendete Freiheit über die Natur im vollkommensten Mafse erlebt und die sittliche Gemeinschaft insofern im höchsten denkbaren Umfange verwirklicht, als er sein Leben in dem Berufe der Stiftung des Gottesreichs geführt hat, ohne eine Abweichung davon zu begehen, beides in der Kraft seiner bis dahin nicht dagewesenen Gemeinschaft oder Einheit mit Gott. Seine Absicht ist, die Menschen in die Stellung zu Gott einzuführen, in der sie von der Sünde gerettet und unter die sittliche Herrschaft Gottes gesammelt werden. Durch das Reich Gottes soll das Reich der Sünde d. h. der dem Reiche Gottes widerstrebende Zusammenhang des Bösen unter den Menschen überwunden werden. Jeder Mensch hat Sünde, indem er eben in diesem Zusammenhange des Bösen steht. Eine Erkenntnis der Sünde kann aber nur gewonnen werden durch Vergleichung mit dem Guten. Diese Vorstellung des Guten ist erst im Christentum zu gewinnen durch die Darstellung des Gottesreichs. Christus erlöst die Menschen, bringt die Versöhnung mit Gott durch Aufhebung der Feindschaft der Menschen gegen Gott. Durch seinen Berufsgehorsam bis zum Tode versetzt Christus die Menschen in dieselbe Stellung zu Gott als Vater, die er einnimmt. Das geschieht durch Gründung der Gemeinde, die das nächste Objekt der Sündenvergebung ist. Diese Gemeinde, die auf das Reich Gottes abzielt, konnte eben nicht von selbst entstehen. Christus ist ihr Stifter als dazu beauftragt und gesandt von Gott. Nur durch den überweltlichen Gott konnte die sittliche Verbindung der Menschen hervorgerufen werden, welche selbst das Gepräge der Übernatürlichkeit und Überweltlichkeit an sich birgt. Durch sie und in ihr wird der Einzelne zur Sündenvergebung geführt. Sie besteht in Aufhebung der Schuld oder des Schuldbewufstseins, wodurch die Trennung von Gott und das Mifstrauen gegen Gott hinweggenommen wird. Gott rechnet den Menschen ihre Gemeinschaft mit Christo an und läfst sie um seinetwillen zur Gemeinschaft mit sich zu, doch immer nur so, dafs dem Einzelnen die Sündenvergebung vermittelt wird durch die Gemeinde. Jeder erfährt durch sie die Wirkung Christi. In ihr erlebt der Einzelne die Versöhnung mit Gott durch Christus und wird jeder geistige Erwerb durch die Wechselwirkung der Freiheit des Einzelnen mit den anregenden oder leitenden Eindrücken aus der Gemeinschaft mit andern hervorgebracht. Doch die Gemeinde tritt nicht an die Stelle Christi. Sie ist nur das Organ seines persönlichen Wirkens. »Alle Gewifsheit der Liebe Gottes zum Zweck der Sündenvergebung und jede Möglichkeit der durch Sünde nicht gehemmten Gemeinschaft mit Gott kann nur als Wirkung Christi zur Bildung der von ihm erstrebten religiösen Gemeinde

und umgekehrt von unserer religiösen Gemeinschaft mit ihm als deren Stifter abgeleitet werden.« Weil Christus durch den Gehorsam bis in den Tod sich in der Liebe Gottes behauptet hat, so ist dadurch die verzeihende Liebe Gottes im voraus denen sichergestellt, welche zu Christi Gemeinde gehören. Der Christo angehörenden Gemeinde wird die Stellung Christi zu Gottes Liebe angerechnet, wie der Beleidigte dem Beleidiger die Gemeinschaft mit dem Vermittler, der für den Beleidiger bittet, anrechnet, um ihn auch in seine Gemeinschaft wieder aufzunehmen. — Durch die öffentliche Verkündigung des göttlichen Wortes gelangt der Einzelne zu Christo. Der lebendige Eindruck, den Christus auf ihn macht, ruft den Glauben hervor. Die Erziehung also ist die regelmäſsige Form, durch die jeder zum Glauben an Christus und damit zum Reiche Gottes gelangt, insofern er sich nun den gleichen Zweck setzt, den Christus verfolgte in seinem ganzen Leben, Leiden und Sterben. Dadurch dann, daſs der Mensch das Reich Gottes zu seinem Endzwecke macht, wird er frei gegenüber der Welt, bleibt jedoch in dieser seiner Selbsttätigkeit von Gott so abhängig wie das Reich Gottes selbst von Gott abhängig ist. Damit ist die theologische Meisterfrage gelöst: wie sich im Reiche Gottes die Abhängigkeit von Gott mit der menschlichen Freiheit vereinigen läſst. »Die Freiheit besteht in der Selbstbestimmung nach demjenigen Endzweck, welcher durch den allgemeinsten Inhalt es möglich macht, ihm alle individuellen Triebe und alle sittlichen Zwecksetzungen besonderen Umfangs unterzuordnen, in der stetigen Selbstbestimmung aus dem guten Endzweck, welcher seinen Maſsstab an dem Gesetz der allgemeinen Menschenliebe hat.« Sie ist die stetige Selbstbestimmung aus dem Endzweck des Reiches Gottes. Dieses Reich Gottes aber, in welchem wir die Erfahrung der Freiheit machen, weil es der höchste allgemeine Endzweck ist, nach dem wir uns selbst bestimmen können, ist in den Selbstzweck Gottes eingeschlossen und so als Ganzes von Gott abhängig. Diese Freiheit der Welt gegenüber aber, die Selbständigkeit, die im Einklang mit Gottes Vorsehung alle Dinge sich selbst unterwirft, so daſs sie zu Mitteln der Seligkeit werden, ist das ewige Leben, das den Zweck der Versöhnung des Menschen mit Gott ausmacht und das daher schon diesseits im Besitz des Menschen ist, da es eben an den Erfahrungen der Freiheit oder der Herrschaft über die Welt oder in der Unabhängigkeit des Selbstgefühls von den Hemmungen wie von den Antrieben der Naturursachen und der partikularen Gesellschaftskreise besteht. Der Christ ist selig in dem Gefühl der Hoheit über die Welt. Die in der Gemeinde von dem Gläubigen angeeigneten Gnadenwirkungen werden ihm dann Antriebe zu entsprechender Selbsttätigkeit. »Die religiösen Funktionen müssen aber den Vortritt vor der Reihe der sittlichen Funktionen haben,« weil der Mensch »den groſsen und kleinen Hemmungen durch Natur und Gesellschaft nur in dem religiösen Vertrauen auf Gottes Leitung gewachsen oder vielmehr überlegen ist.« Der Erkenntnisgrund für die Gewiſsheit des ewigen Lebens ist der heilige Geist. Er ist »der Gemeingeist, in welchem die Glieder der Gemeinde ihre gleiche Gotteserkenntnis und ihre gleichen Antriebe zum Reiche Gottes und zur Gotteskindschaft gewinnen.« Durch ihn, der die Gotteskindschaft in der Gemeinde bezeichnet, erfolgt die Offenbarung Gottes in der Gemeinde und durch die Gemeinde. »Er begründet und verbürgt die Übereinstimmung aller Triebe zur Selbsttätigkeit mit dem Zwecke Gottes und der Gleichheit derselben in allen Einzelnen. Er ist die gemeinsame Kraft der Heiligung, der Wirksamkeit für das Reich Gottes.« Die Betätigung der Gotteskindschaft in der geistigen Freiheit und Herrschaft über die Welt und die Arbeit am Reiche Gottes füllen das christliche Leben aus. Allerdings bleibt die Reihe der pflichtmäſsigen Handlungen, in denen man sich die sittliche Lebensaufgabe vorstellen kann, immer unvollständig. Dennoch muſs die Bestimmung des Menschen zur Vollkommenheit aufrecht erhalten bleiben. Sie gliedert sich in die religiösen Funktionen der Gottesherrschaft über die Welt, nämlich den Glauben an die väterliche Vorsehung Gottes, die Demut, die Geduld, das Gebet und an die sittlichen Funktionen des pflichtmäſsigen Handelns im besondern Beruf und der sittlichen Tugendbildung. Die sittliche

Aufgabe des Reiches Gottes wird nur dann als die allgemeinste Aufgabe in der christlichen Gemeinde gelöst, wenn das Handeln aus der Liebe gegen den Nächsten der letzte Beweggrund des Handelns ist, welches man in den natürlich bedingten sittlichen Gemeinschaften engeren Umfangs (Ehe, Familie, bürgerliche Gesellschaft, nationaler Staat) nach den auf jeder Stufe derselben geltenden besonderen Grundsätzen ausübt.« Die von dem heiligen Geiste durchdrungene und getragene Gemeinde des Gottesreiches gestaltet sich aber zugleich auch als Kirche, als sichtbare Gemeinschaft. Die Kirche unterscheidet sich vom Gottesreich. Dieses besteht »aus den an Christus Glaubenden, sofern sie ohne den Unterschied des Geschlechts, Standes und Volkes aneinander zu beobachten, gegenseitig aus Liebe handeln und so die von allen möglichen Abstufungen bis zur Grenze der menschlichen Gattung sich ausbreitende Gemeinschaft der sittlichen Gesinnung und der sittlichen Güte hervorbringen.« Das Reich Gottes ist demnach unsichtbar, da wohl die Handlungen aber nicht die Gesinnung der Handelnden wahrgenommen werden können. Die Kirche besteht dagegen aus »den an Christus Glaubenden, sofern sie im Gebete ihren Glauben an Gott den Vater oder sich für Gott als die ihm durch Christus wohlgefällige Menschheit darstellen. Sie ist für jeden Beobachter zu erkennen und bedarf zu ihrem Bestande rechtlicher Ordnungen. An ihr ist ein religiöser, ethischer und rechtlicher Begriff zu unterscheiden. Als Religionsgemeinde hat sie ihr Hauptmerkmal am Worte Gottes. Seine Verkündigung in Lehre und Ermahnung ist ihre religiöse Funktion. Weil aber unter der Wirkung des heiligen Geistes und des göttlichen Wortes die Menschen, die hierdurch zu einer Gemeinschaft verbunden sind, nicht als Sachen angesehen werden können und die göttlichen Einflüsse nicht mechanisch stattfinden, also an die Tätigkeit Gottes eine Tätigkeit der Menschen sich entschliefst, so zeigt sich die Kirche auch als ethische Gemeinschaft. Das Ethische besteht in Selbsttätigkeit und diese stellt sich unter dem religiösen Gedanken als Bekennen dar. Dieses geschieht vor allem durch das Gebet das Opfer im tieferen geistigen Sinne. Dem Gebete sind die Sakramente (Taufe und Abendmahl) gleichwertig und wie dieses Bekenntnis der Gemeinde. Der Kultus überhaupt ist symbolische Handlung, eine Art von Kunsttätigkeit, die zugleich den Willen in Anspruch nimmt als Erscheinung des Willensentschlusses, die Abhängigkeit von Gott und die eigne Befriedigung durch die Geltung der religiösen Weltanschauung zu verwirklichen. Aufser der Kultussitte findet sich in der Kirche noch die Funktion des religiösen Unterrichts und der Wohltätigkeit, die erstere teils damit sich die Gemeinde ihres Unterschiedes von der nichtchristlichen Welt bewufst bleibe, teils um Nichtchristen in die Gemeinde hineinzuziehen. Dieser Funktion der Kirche entwächst der Einzelne niemals gänzlich. Die Wohltätigkeit aber ist ein Opfer der Gemeinde an ihre bedürftigen Glieder, dient zur Bewährung des Gemeinsinns und zur Aufnahme der Bedürftigen in die Gemeinschaft des Gottesdienstes. Durch Ausprägung der christlich-religiösen Weltanschauung in allgemeinen Wahrheitssätzen oder Dogmen wird die Kirche zugleich Schule. Das positive Interesse der evangelischen Christen an der kirchlichen Lehrordnung ist dabei durch zwei Bedingungen geregelt. Erstens mufs die kirchliche Lehrordnung nach der Schrift normiert und berichtigt werden, und zweitens bezeichnet die Lehrordnung immer die Kirche eben als Schule. »Theologische Bildung« darf jedoch den Mitgliedern der Kirche als solchen nicht zugemutet werden. Die Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche ist vielmehr nur danach zu beurteilen, was nach evangelischer Lehre die christliche Vollkommenheit ausmacht.« — Das ist in allgemeinen Grundzügen die Lehre A. Ritschls. Charakteristisch für sie ist die Trennung der Theologie von der Philosophie, insbesondere von der Metaphysik, Ablehnung des Mystizismus und darum der pietistischen Frömmigkeit als religiösen Virtuosentums und Betonung des Ethischen für die Religion und der Werturteile.

2. Die Schule Ritschls. Dafs von einem so ausgezeichneten Geist wie Ritschl wirksame Anregungen auf eine ziemlich grofse Anzahl anderer Theologen ausgehen mufste, ist selbstverständlich. Die ersten Anfänge der Ritschlschen Schule sind in

Bonn und in dem herrnhutischen Gnadenfeld zu suchen. Zu den frühesten Anhängern des Meisters zählen Hermann Scholz, Adolf Harnack, Wilhelm Herrmann, Emil Schürer, Johannes Gottschick, Kattenbusch, Thikötter. Später traten andere hinzu wie Häring, Kaftan, Wendt, Lobstein, Drews, Tröltsch usw. Besonderen Einfluſs gewann die Ritschlsche Theologie durch die von Rade herausgegebene Christliche Welt, neben der noch die seit 1891 von Gottschick herausgegebene Zeitschrift für Theologie und Kirche in dem gleichen Sinne vorwiegend auf theologisch-wissenschaftlichem Gebiete wirkt und die von A. Harnack und E. Schürer herausgegebene theologische Literaturzeitung. — Ecke teilt die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Ritschlschen Schule in drei Perioden ein: 1. in die von 1874 bis 1880, die Anfangszeit, 2. von 1880 bis 1889, die Auseinandersetzung mit der übrigen Theologenwelt bis zum Tode Ritschls, den 20. März 1889, und 3. die von 1889 bis zur Gegenwart. Daſs die Schüler des Göttinger Meisters nicht unbedingt auf alle seine Worte schwören, sondern da und dort, bald mehr nach rechts, bald mehr nach links von ihm abweichen, ist aus ihren Schriften zu erkennen und von ihnen selbst des öfteren ausgesprochen worden. Die ganze Richtung ist von Kantischen Grundanschauungen ausgegangen und ruht in ihrer wesentlichen und festesten Position auf diesen, wenn schon weiterhin Lotze in erkenntnis-theoretischer Beziehung bei ihnen zur Geltung gekommen ist. Der Ruhm aber gebührt Ritschl und seinen Schülern unbestreitbar, daſs sie der langsam in Erstarrung geratenen Theologie und dem im allmählichen Ermatten begriffenen kirchlichen Leben einen frischen Geist eingehaucht und alte und neue Probleme zur schärferen Diskussion gestellt haben. Die einen seiner Nachfolger wie Kaftan, Gottschick, Herrmann trachten mehr darnach mit der sog. »positiven« Theologie in engerer Fühlung zu bleiben, während andere wie Tröltsch, Johannes Weiſs, Bousset der kritischen Richtung zuneigen. Alle aber zeichnen sich durch ernste Arbeit aus und sind tief religiös angeregt. Ihre Anschauungen und Bestrebungen pflegen in dem Namen »moderne Theologie« zusammengefaſst zu werden, obschon unter diesem Namen jedenfalls nicht nur die genuinen Schüler Ritschls, sondern auch andere Theologen zu begreifen sind, die von Ritschl neue Anregung empfangen haben oder von sich oder anderer Seite her zu ähnlichen theologischen Überzeugungen gelangt sind. In freundschaftlichem Verhältnis zu der Ritschlschen Schule stehen auch die Herrenhuter Theologen in Gnadenfeld, wie P. Kölbing, Roy, J. Müller. Nicht belanglos sind endlich die nach der sozialen Seite hin von Göttingen ausgegangenen theologischen und religiösen Einflüsse. Der religiöse Ursprung des Ritschlschen Geistes, der von dem Grunde aus schöpfen und nicht für eine bloſse theologische Theorie arbeiten möchte, kommt hier zu vorteilhafter Erscheinung. — Wie mannigfaltig und verschieden auch die Richtungen und Arbeitsgebiete der Schüler Ritschls sein mögen, in der Methode sind sie eins. Diese kann als die psychologisch-historische bezeichnet werden. Sie beschreibt die Entstehung und den Entwicklungsgang der Religion und Religiosität auf Grund der psychischen Gesetze nach der individual- und sozial- oder völkerpsychologischen Seite, bringt die Religion in den innigsten Zusammenhang mit der Ethik, unterscheidet die Glaubenserkenntnis, die in Werturteilen verläuft, scharf von der thoretischen Erkenntnis, lehnt infolgedessen jede philosophische Metaphysik für die Religion und Theologie ab, gesteht ihr jedoch einen formalen Gebrauch für die Theologie zu, und hält vermöge ihres historischen Interesses die Schrift als Offenbarungsurkunde unbedingt fest. In Bezug auf die Mystik und den damit zusammenhängenden Pietismus, welche dem nüchternen geschichtlichen Standpunkte zu widerstreiten scheinen, zeigen sich Differenzen innerhalb der Ritschlschen Schule, die nicht unwesentlich sind und eine Grundanschauung des ganzen Systems betreffen. Eingehendere Auseinandersetzungen und Darstellungen über die Schule Ritschls finden sich bei Fr. H. R. von Franck, Geschichte und Kritik der neueren Theologie 1891, O. Pfleiderer, Die Entwicklung der protestantischen Theologie in Deutschland seit Kant 1894, Fr. Nippold, Die theologische Einzelschule im

Verhältnis zu der evangelischen Kirche, 1893, G. Ecke, Die theologische Schule Albrecht Ritschls, und die evangel. Kirche der Gegenwart 1797, auch O. Ritschl, Albrecht Ritschls Leben 1892 und 1898 und Joh. Gottschick, Die Kirchlichkeit der sog. kirchlichen Theologie 1890. 2. Bd. unter dem Sondertitel: »Die evangelischen Landeskirchen Deutschlands im 19. Jahrhundert«, 1904.

3. Die Grundanschauungen A. Ritschls und seiner Schule über die religiöse Erziehung. Die Frage der Erziehung mufste für Ritschl von besonderer Wichtigkeit sein, da er das Reich Gottes, die Gemeinschaft, mit dem gröfsten Nachdruck betont und zu einem der Hauptpunkte des Christentums macht. Der Mensch kann weder in physischer noch in geistiger Beziehung als Einzelner richtig dargestellt werden aufserhalb der Familie und des Volkes, in denen er steht. Jeder Mensch ist von Anfang an in eine ihn bestimmende Gemeinschaft mit andern hineingestellt und entwickelt seine geistigen Fähigkeiten und Anlagen nur in solcher Gemeinschaft. Weder in physischer noch in geistiger Hinsicht wird der Einzelne richtig derfafst aufserhalb des Umfangs, in welchem er mit seiner Familie und seinem Volke steht. Immer ist die allgemeine Regel festzuhalten, dafs jeder in seinem religiösen und sittlichen Leben nur tätig wird als Glied der Familie, des Stammes, des Volkes, der geistigen Menschheit, und sein geistiger Erwerb durch die Wechselwirkung und Gemeinschaft mit anderen hervorgebracht wird. Die kirchliche Gemeinschaft erzieht ihre Mitglieder und vor allem die Jugend zu christlichem Glauben und christlicher Erkenntnis. Sie führt durch ihre Institutionen und Erziehungseinwirkungen zu Christo. In der Familie findet die Nächstenliebe ihre gesteigerte Erfüllung durch die Pflege und Erziehung der Kinder, die als Kinder christlicher Eltern schon zum Christentum gehören. Durch die Taufe empfangen die Kinder ein Recht auf christliche Erziehung. Diese wird ihnen aufser in der Familie noch in der Schule durch den Religionsunterricht, in der Kirche durch die Predigt und in dem Zusammenfinden mit anderen Christen durch deren fromme Anregungen zu teil und ist so ein Werk eben der Gemeinde, aufserhalb deren niemand zum Christentum gelangen kann. — Erziehung ist notwendig, die christliche Religion rechnet im höchsten Grade auf Erziehung und wird aufserhalb derselben ungesund. Die Möglichkeit der Erziehung aber folgt aus der Freiheit des Menschen, infolgedessen er für seine Handlungen verantwortlich ist. Erziehung ist nur möglich, wenn vorausgesetzt wird, dafs stehende Unart oder böse Neigung als Produkte wiederholter Willensakte zu stande gekommen sind. Unter dem Gesichtspunkte der Erbsünde ist gar keine Erziehung denkbar. Die Sünde kann sich nicht schon durch die Erzeugung fortpflanzen. Eine allgemeine Notwendigkeit zu sündigen kann weder aus der Ausstattung des menschlichen Wesens noch aus einer erkennbaren Absicht abgeleitet werden. Die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit des Sündigens ist vielmehr darin begründet, dafs der menschliche Wille eine immer werdende Gröfse ist. Weil der Mensch dem bösen Beispiel ausgesetzt ist, wird er zur Sünde geführt. Das Zusammenwirken vieler in den Formen der Sünde bringt eine Verstärkung derselben hervor und so entsteht ein Reich der Sünde, das durch die Erziehung gebrochen und eingeschränkt werden mufs. »Alle Erziehung besteht darin, durch Anregung moralischer Lust- und Unlustgefühle den natürlichen und ziellosen Affekten Schranken zu setzen und eine zusammenhängende Richtung des Willens auf das Gute möglich zu machen.«

Der Zweck der Erziehung im allgemeinen ist, »den Gefühlen und Affekten ein Mafs aufzuerlegen« und damit zur Sittlichkeit zu führen. Der höchste Zweck ist die sittliche Organisation der Menschheit, in christlichem Sinne ausgedrückt: das Reich Gottes. Die Ordnung desselben aber gilt nur für den christlichen Teil der Menschen. Vorbereitet ist das Reich Gottes als das höchste Ziel der Menschheitserziehung dadurch, »dafs die sittliche Gemeinschaft der Familie und die des Volkes im Staate, endlich die Verbindung mehrerer Völker im Weltreiche vorhergeht. Zwar hat die christliche Idee des Gottesreichs ihre eigentlichen Voraussetzungen lediglich in der Religion des alten Testaments, aber auch die Kulturvölker der alten Welt sind

nicht ohne Beziehung zu ihr, insofern durch sie das Verständnis und die Ausbreitung des Christentums bedingt ist. Christus hat die Reichsgottesidee zur Geltung für alle Völker erhoben und ihr damit die höchste Bedeutung und den umfassendsten Sinn verliehen. Zu ihm hat jede Erziehung hinzuführen. Er steht im Zentrum für die geschichtliche Verwirklichung des Gottesreichs und muſs deshalb auch im Zentrum für die Erziehung stehen. Zum Glauben an ihn soll jeder gebracht und seine Gestalt so klar und gewiſs eingeprägt werden, daſs wir immer wieder im stande sind, an ihm uns zu orientieren. Demgemäſs kann es sich nicht darum handeln, nur unklare, mystische Gefühle hervorzurufen, sondern die »christliche Religion wird in der gemäſsigten Gefühlsstimmung erlebt, die eine Stetigkeit und ein Gleichgewicht möglich macht«. Christlicher Charakter soll erzeugt werden durch den zu erweckenden Glauben an Christus. Doch man glaubt an Christus nicht, sofern er gewesen ist, sondern so wie er fortwirkt. »Er muſs den Bestimmungsgrad bilden, der das Ganze des menschlichen Lebens in Anspruch nimmt und in demselben nichts übrig läſst, was sich nach einem anderen Bestimmungsgrade richten dürfte.« Durch ihn sollen wir den Antrieb empfangen zur Erfüllung der Aufgabe des Reiches Gottes, indem wir in dieser Beziehung den Zweck Christi auch zu dem unseren machen. Der Glaube an Christus, zu dem erzogen werden soll, ist weder ein Fürwahrhalten seiner Geschichte, noch die Zustimmung zu einem wissenschaftlichen Erkenntnisurteil. Er ist auch nicht eine Anerkennung eines göttlichen Wesens von der Art, daſs man dabei von seinem Lebenswerke und seiner Wirkung zum Heil derer absieht, die sich in seine Gemeinde einzurechnen haben, sondern das Vertrauen, das »als individuelle affektvolle Überzeugung alle übrigen Motive des Lebens überbietet und sich unterordnet, indem es sich der in der Kirche fortgepflanzten Überlieferung von Christus bedient, und unter dieser Bedingung in den Zusammenhang aller an Christus Glaubenden sich einordnet«. Glaube an Christus und Gott »ist stetige Richtung des Willens auf den Endzweck Gottes und Christi«.

Aus diesem von der Erziehung zu erstrebenden Ziele ergibt sich von selbst die einzuschlagende Methode. Jeder Unterricht, vor allem der religiöse, muſs erziehlich sein, weder nur auf den Intellekt wirkend noch bloſs erbaulich. Um die Kinder mit der »richtigen Erkenntnis Christi« auszurüsten, ist es notwendig, ihnen sein Bild mit solcher Anschaulichkeit und solchem Nachdruck einzuprägen, daſs der Glaube an ihn dadurch entsteht. Sind wir nur »aus der anregenden und Richtung gebenden Kraft der Person Christi im stande, deren Stellung zu Gott und zur Welt nachzubilden«, so müssen wir eben diesen Christus so deutlich als möglich geistig schauen und kennen lernen. Durch genaue Erinnerung werden namentlich die persönlichen Wechselbeziehungen in dem Leben vermittelt, nämlich daſs der Eine in dem Andern fortwirkt, also hierin gegenwärtig ist, wenn dieser aus der von jenem erfahrenen Erziehung oder Anregung heraushandelt.« So kann auch unseres Lebens Verknüpfung mit Gott nur »durch die genaue Erinnerung an Christus« bewirkt werden. Das stimmt zusammen mit dem anderen methodischen Grundsatz Ritschls, daſs die Erkenntnis der Sünde nur aus der Vergleichung mit dem Ideal zu gewinnen ist. Wir erkennen unsere Sünde, indem wir das Ideal des von Christus ausgeprägten Lebens als den Maſsstab nehmen. Dieses »Musterbild des Lebens umfaſst alle die Beziehungen, welche in dem Gesetze vereinzelt dargestellt sind, in der Einheit des geordneten Ganzen. Und dieses Musterbild unseres eignen Glaubens und Strebens erregt in demselben Maſse die Miſsbilligung der Fälle von Untreue, die wir uns zu Schulden kommen lassen, als es durch seine sittliche Vollendung und Schönheit zugleich die Offenbarung Gottes zum Zwecke unserer Seligkeit als das entscheidende Motiv unserer Glaubenseinheit einprägt. In dem anerkannten Musterbild bekennt man sich zu der eigenen Bestimmung auch unter dem Gesichtspunkte der eignen Ehre und Würde.« Das weist hin auf ein positives Verfahren in der religiösen Erziehung, die mit der Darstellung des Ideals beginnt und von da aus eine desto gröſsere Begeisterung und ein desto tieferes Sündenbewuſstsein zugleich erweckt. —

»Orientierung der Frömmigkeit an Christus ist die erste Forderung. Christus kann selbstverständlich nicht nachgeahmt werden. »Denn sein Beruf war ein einzigartiger als Gründer des Gottesreiches und die Beziehungen zur Welt, in welchen Christus sein Gottesbewufstsein erlebte und für sich und für Gott bewahrte, erscheinen in einem solchen Abstande von denen, in welchen die Glieder seiner Gemeinde stehen, dafs er jeder eigentlich so zu nennenden Nachahmung entzogen ist.« Die Originale der Menschheitsgeschichte überhaupt sind in ihrer Art unerreichbar. Wir können Christum nur »nachbilden«. Eben darum handelt es sich bei der religiösen Erziehung. Dafs bei der Erziehung psychologisch zu verfahren ist, folgt von selbst schon daraus, dafs es sich um die Herstellung eines persönlichen Verhältnisses zwischen Gott und Christo und der Menschheit handelt. Baumgarten fordert in diesem Sinne Beachtung des pädagogischen Grundgesetzes, die Kindesnatur und ihre Naivität zu berücksichtigen, weiter die konkrete Anschaulichkeit, Vergegenwärtigung der Unterrichtsgegenstände für die Phantasie, wo nicht eine direkte Gegenwart für die Sinne zu erreichen ist, überhaupt des »realen und idealen Umgangs«. Damit berührt er sich mit der Herbartschen Schule. Einem Grundgedanken derselben stimmt er ferner zu in dem Verlangen, nichts in dem Unterricht darzubieten, was nicht verschmolzen werden kann mit bereits lebendigen Vorstellungen. Nachdrücklich warnt er vor der Unwahrhaftigkeit im Religionsunterricht, der unbegehrte Dinge aufnötigt unter dem Einflufs der Lehrerautorität, vor allem vor dem künstlich erzeugten Sündenbewufstsein, das schliefslich ohne jede Spur des Bedauerns in das Geständnis der allgemeinen Sündhaftigkeit einstimmt. Was den Stoff des Religionsunterrichtes anlangt, so sind nach Ritschl und seiner Schule altes und neues Testament zu benutzen. Ritschl wirft Schleiermacher vor, dafs Schleiermacher an dem rechten geschichtlichen Verständnis des Christentums gehindert worden sei durch seine Unterschätzung des alten Testaments. Zwar sind die Bücher des neuen Testaments die Urkunden, an die sich die christliche Gemeinde zu halten hat, aber Kriterium für diese Bücher ist, dafs sie in ihrem Ideenkreise alttestamentlich bedingt sind. »Die Erkenntnis der Apostel und neutestamentlichen Schriftsteller ist ebenso wie der Gedankenkreis Christi durch ein solches authentisches Verständnis der Religion des alten Testaments vermittelt, welches dem gleichzeitigen Judentum, dem pharisäischen, dem sadducäischen, dem essenischen abgeht. Das ist der spezifische Unterschied der neutestamentlichen Schriften von allen übrigen Schriften des christlichen Altertums, den judenchristlichen und heidenchristlichen. Die alttestamentlichen Urkunden sind unumgängliche Hilfsmittel zum Verständnis des neuen Testaments, dabei hat es aber bei der Inferiorität des alten Testaments gegenüber dem neuen sein Bewenden. Ein Rückfall in das Judenchristentum ist zu verhüten. Das Christentum ist schon deshalb die höhere, überhaupt die vollkommene Religion, weil es universell ist. »Das Christentum überschreitet die alttestamentliche Form des Reichgottesgedankens insofern, als die sittliche Abzweckung der Gottesherrschaft von der Vermischung mit den politischen und den zeremoniellen Bedingung frei gestellt wird, in denen der alttestamentliche Gedanke und die jüdische Hoffnung befangen bleiben.« Überhaupt aber »kann erst mit Hinzuziehung der allgemeinen Religionsgeschichte die spezifische Eigentümlichkeit des Christentums ermittelt werden. Der Dekalog wird von dem Gebote der Liebe, das ihm fehlt, überboten. Das königliche Gebot der Liebe ist positiv gegenüber den negativen Forderungen des mosaischen Gesetzes und hat einen weiteren Umfang, als die Verbote. Als Abschlufs des Religionsunterrichtes mufs eine zusammenfassende Darstellung der christlichen Welt- und Lebensansicht gegeben werden. Dazu ist mindestens für die Volksschule der lutherische Katechismus das brauchbarste Mittel. Die Schule Ritschls erkennt zwar die Notwendigkeit einer gründlichen Reform für den katechetischen Unterricht an, meint aber das seit Jahrhunderten eingebürgerte und mannigfach bewährte Lutherbuch nicht entbehren zu können, wenigstens so lange nicht, als ein besseres fehlt. Das empfehlenswerteste ist, die lutherische Erklärung allein zur unbedingten Grundlage der Besprechung zu machen. (Bornemann.) Bei der Aus-

legung des kleinen Katechismus sind die Fingerzeige des Grofsen zu beachten. Unbedingt für nötig erachtet aber wird, die bisherigen Bahnen der Tradition im Katechismusunterricht zu verlassen. Es ist jedoch festzuhalten, dafs der reiche Inhalt des Christenglaubens lebensvoll zusammengefafst werde. Die Kinder sind auf induktivem Wege an der Hand der unmittelbaren Anschauung zum eignen Finden der Lehrsätze zu führen und dabei mufs die Sprache der Gegenwart geredet werden. (Dörries.) Die erotematische Methode aber ist möglichst zu vermeiden. »Es wird immer einen tieferen Eindruck machen, wenn der Lehrer nach längerer Entwicklung und Wechselrede auch einmal allein ohne gesuchtes Pathos von den Geheimnissen und Erfahrungen des christlichen Glaubens redet, und der gesamte Katechismusunterricht sollte eben im Grunde nichts anderes sein, als dieses: den heiligen Inhalt des göttlichen Vaternamens zu entfalten. Eingehendere Ausführungen über den Katechismusunterricht geben Bornemann in seiner Programmschrift »Zur Behandlung des ersten Artikels im lutherischen Katechismus«, weiter in einem Aufsatz über »den zweiten Artikel im lutherischen kleinen Katechismus« und einer Abhandlung »Zum Verständnis und Gebrauch des lutherischen Katechismus«, Dörries in seinem Buche »Der Glaube, Erklärung des zweiten Hauptstückes des kleinen Katechismns Dr. Martin Luthers«, Gottschick, Reischle und Kabisch in der Zeitschrift für Theologie und Kirche.

Ritschl selbst schrieb ein Lehrbuch für den Religionsunterricht in der Gymnasialprima und schlägt darin folgenden Gang ein: I. Die Lehre vom Reiche Gottes. 1. Das Reich Gottes als höchstes Gut und Aufgabe der christlichen Gemeinde; 2. Der Gedanke Gottes; 3. Christus als der Offenbarer Gottes. II. Die Lehre von der Versöhnung durch Christus. 1. Sünde, Übel, göttliche Strafe; 2. Erlösung, Sündenvergebung, Versöhnung. III. Die Lehre vom christlichen Leben. 1. Die Heiligung aus dem heiligen Geiste und die christliche Vollkommenheit; 2. Die religiösen Tugenden und das Gebet; 3. Gliederung des Reiches Gottes und sittlicher Beruf; 4. Ehe und Familie; 5. Recht und Staat; 6. Sittliche Tugend und Pflicht; 7. Die sittlichen Tugenden; 8. Sittengesetz, Pflicht, Erlaubnis; 9. Die sittlichen Pflicht-Grundsätze; 10. Das ewige Leben als jenseitiges. IV. Die Lehre von der gemeinschaftlichen Gottesverehrung. 1. Das gemeinsame Gebet und die Kirche; 2. Wort Gottes und Sakramente; 3. Die Kirche als Gegenstand des Glaubens; 4. Die Kirche in der Geschichte; 5. Die christliche Taufe; 6. Das Abendmahl des Herrn. — Ähnlich geht Bornemann in seinem gleichfalls für höhere Schulen bestimmten Lehrbuche vom Reiche Gottes aus, indem er zunächst einen Abschnitt über »die Ansprüche und Verheifsungen der christlichen Religion« vorausschickt, dann das Reich Gottes behandelt, die Person Jesu Christi, die christliche Gotteserkenntnis, den gegenwärtigen Besitz des Heils und die sittliche Verwertung und Ausgestaltung des Heils in der Gegenwart. Baumgarten gliedert den Religionsunterricht nach drei Stufen: 1. vom 6. bis zum 8., 2. vom 9. bis 12. und vom 13. bis 15. Jahr. Die Unterstufe bietet freie Erzählung der biblischen Geschichten (ohne Lehrbuch), darunter Geschichte von Jesus, naive Darbietung einzelner Wundererzählungen (ohne jede Kritik), einzelne, Kernsprüche und Liederverse. Märchen sind abzulehnen, da ihnen das religiös-sittliche Moment mangelt. Die Mittelstufe bringt religiöse Heldengeschichte wie Richter, Simson, David, Elias, die Makkabäer Johannes der Täufer, Petrus, Paulus, neutestamentliche Geschichte ohne Reden und Gleichnisse, Katechismusunterricht nach Luther. Die Oberstufe soll enthalten die Geschichte der Testamente als Ganzes, repetitive Behandlung, Versuch der historischen Kritik des Wunders Bahn zu schaffen, zusammenhängendes Lebensbild Jesu, kurze Geschichte der Kirche, Bibelkunde, Forderung eines biblischen Lesebuchs. Ein Plan, der die methodische Klarheit stark vermissen läfst. Nicht uninteressant ist ein »Plan zu einer Leben-Jesu-Erzählung«, wie ihn das Buch von Else und Otto Zurhellen »Wie erzählen wir den Kindern die biblische Geschichte« enthält. — Darin aber sind Ritschl und seine Schüler völlig einverstanden, dafs es sich bei dem gesamten Religionsunterricht sowohl in höheren als in Volksschulen nicht um Dogmatik, sondern um Religion handelt, um Erzeugung persönlicher Überzeugung und von

diesem Gesichtspunkte aus schon der bisherige Religionsunterricht unbedingt umgestaltet werden mufs.

4. Bedeutung Ritschls und seiner Schule für die religiöse Erziehung. Dadurch, dafs die Ritschlsche Theologie den Reichsgottesgedanken zusammen mit der Darstellung der Person Christi in den Mittelpunkt der religiösen Erziehung stellt, läfst sie von vornherein den sittlichen Charakter des Christentums klar und sicher hervortreten, so dafs er auch von den Kindern ohne besonderen Hinweis erfafst werden kann. Dem Dekalog ist mit der Betonung des »königlichen Gebots der Liebe« und dem Hinweis darauf, dafs alle Sünde erst durch die klare Vorstellung und Erkenntnis des Guten erkannt wird, seine rechte Stellung als minderwertig gegenüber der christlichen Ethik angewiesen. Das alte Testament bleibt nur als Hilfsmittel zum Verständnis des Christentums in dem Religionsunterricht stehen, so dafs die Originalität der christlichen Religion in der Hauptsache unangetastet bleibt. Eine konsequente Durchführung Ritschlscher Ideen müfste notwendig zur Eliminierung des alten Testaments wenigstens aus dem Volksschulunterricht führen, aber auch für diese Stufe der Erziehung weitergehende Berücksichtigung der allgemeinen Religionsgeschichte fordern, als sie bisher üblich gewesen ist. Von ganz besonderer Wichtigkeit aber ist die Scheidung von Theologie und Religion sowohl für den kirchlichen als auch für den Schulunterricht. Das ist auch der einschneidende Gesichtspunkt, von dem aus die von der Ritschlschen Schule verlangte Reform des Katechismusunterrichts herbeizuführen ist, und der dazu beizutragen geeignet ist eine andere und freiere Stellung zum lutherischen Katechismus hervorzurufen, als sie namentlich von den Schülern Ritschls noch angenommen wird. Die Frage, inwieweit die kritischen Resultate der Bibelforschung Verwendung in der Schule zu finden haben, bleibt auch für die Schule Ritschls eine offene, obschon von einigen ihrer Anhänger an der Lösung dieses Problems rüstig mitgearbeitet wird. Von hohem Wert für die Pädagogik aber sind, alles in allem angesehen, die theologischen und religiösen Anschauungen Ritschls und seiner Schule, vornehmlich wegen der psychologischen Entwicklung des Religionsbegriffes und der Religion selbst und wegen der Hervorhebung des Persönlichen für die Aneignung der christlichen Lehr- und Lebenswahrheiten, die einerseits die erbauliche Phrase andrerseits die kalte Verstandesfunktion aus dem Unterricht verbannen. Ritschl und seine Schule verlangen Klarheit und Tiefe für die Religiosität und tragen dadurch dazu bei, die rechte Methode zu finden und innezuhalten, um wahrhaft christliche Charaktere zu bilden. Sie haben eine solche Aufgeschlossenheit für die religiösen Bedürfnisse des Kindes und der Erwachsenen, ein so ruhiges unbefangenes Urteil durch die gegenseitigen Ergänzungen innerhalb ihrer Richtung selbst und so viel Empfänglichkeit für die Hoheit und Verantwortlichkeit der pädagogischen Aufgaben, dafs die Erziehung für Theorie und Praxis wesentliche Förderung von ihnen hoffen darf. Da und dort, vornehmlich in der Betonung des Erziehlichen, der Psychologie und der lebendigen persönlichen Religiosität, sind sie nicht ohne Berührungspunkte mit Herbart und seiner Schule, obschon sie in der Auffassung des psychischen Prozesses bei Entwicklung der Religion mehr Kant zuneigen. Gemeinsam mit den Herbart-Zillerianern ist ihnen aufserdem die Forderung einer systematischen Zusammenfassung der religiösen Erkenntnisse am Schlusse des Religionsunterrichts und trotz alledem das Festhalten an dem lutherischen Katechismus.

Literatur: A. Ritschl, Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung. 1. u. 3. Aufl. 1874, 1888. Unterricht in der christlichen Religion. 1881. Theologie und Metaphysik. 1881. Fides implicita. 1890. — Joh. Gottschick, Luther als Katechet. 1883. Der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. 1886. Katechetische Lutherstudien, Zeitschrift für Kirche und Theologie. 1892. 2. Heft. 1892. 5. Heft. — Stählin, Kant, Lotze und Albrecht Ritschl. 1888. — Katzer, Die Bedeutung der Gemeinschaft in der Theologie A. Ritschls. 1889. — Herrmann, Der Verkehr des Christen mit Gott. 1. u. 2. Aufl. 1886, 1892. — Bornemann, Unterricht im Christentum. 1891. Zur katechetischen Behandlung des ersten Artikels im lutherischen Katechismus. (Jahresbericht des Pädagogiums z. Kloster Unser-lieben Frauen in Magdeburg.) 1890, der zweite Artikel im lutherischen kleinen Katechismus. (Hefte z. christlichen Welt, Nr. 10.) 1893, Zum Verständnis und Gebrauch des

lutherischen Katechismus, Zeitschrift für prakt. Theologie, Heft 1, 1895. Katechetik und Polemik. Zeitschrift für prakt. Theologie, Heft 4, 1895; aufserdem Rezensionen in der theologischen Literaturzeitung, 1890, Nr. 2, 22 u. 26; 1981, Nr. 1 u. 13; 1893, Nr. 4 u. 5; 1897, Nr. 1. — O. Flügel, A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten. 1892. — J. Kaftan, Glaube und Dogmatik. Zeitschr. f. Th. u. K. 1891, Heft 6. — Scholz, Das persönliche Verhältnis zu Christus und die religiöse Unterweisung. Zeitschr. f. Th. u. K. 1893, 4. u. 15. Heft. — Fr. Köstlin, Leitfaden zum Unterricht im alten Testament für höhere Schulen. 1894. — B. Dörries, Der Glaube, Erklärung des zweiten Hauptstücks des kleinen Katechismus D. Martin Luthers. Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts. — Achelis, Praktische Theologie. 1890. 2. Band. Der gegenwärtige Stand der Katechetik. Zeitschr. f. Th. u. K. 1894, 6. Heft. — Reischle, Die katechetische Behandlung des dritten Artikels in Luthers kleinem Katechismus. Zeitschr. f. Th. u. K. 1896, Heft 1 u. 2. — Meinhold, Welche Ergebnisse muſs die reinere Erfassung des alttestamentlichen Religionswesens für den Unterricht im neuen Testament haben? Zeitschr. für prakt. Theol. 1895, Heft 4. — Kabisch, Die Ergebnisse theologischer Forschung in der Volksschule. — G. Ecke, Die theologische Schule Albrecht Ritschls und die evangelische Kirche der Gegenwart. 1897. 2. Band (Die evangelischen Landeskirchen Deutschlands) 1904. — J. Wendland, Albrecht Ritschl und seine Schüler. 1899. — H. Pfeifer, Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie. 1901. — Schiele, Religionsgeschichtliche Volksbücher. Tübingen 1904 ff. — Baumgarten, Neue Bahnen des Unterrichts in der christlichen Religion im Geiste der modernen Theologie. 1903. — Weinel, Lebensfragen. 1904 ff. — Stange, Der dogmatische Ertrag der Ritschlschen Theologie. 1906. — Th. Kaftan, Moderne Theologie des alten Glaubens. 1906.

Löbau i. S. Katzer.

Ritterakademien

1. Entstehung und Zweck der Ritterakademien. 2. Übersicht über die Ritterakademien. 3. Unterrichtsbetrieb und Disziplin. 4. Bedeutung der Ritterakademien für die Entwicklung des Schulwesens. Gründe ihres raschen Verfalles. 5. Die bestehenden Ritterakademien.

Die Ritterakademien, auch Ritterkollegien oder Ritterschulen genannt, sind von Bedeutung für die Entwicklung des Schulwesens im 17. und 18. Jahrhundert. Daſs sie damals einem Bedürfnis der Zeit entsprachen, kann man schon aus der groſsen Zahl dieser Schulen abnehmen, die in allen Teilen Deutschlands entstanden; aber ebenso ist es aus der Entwicklung der Zeitverhältnisse zu erklären, daſs die meisten von ihnen nicht lange bestanden, alle eine verhältnismäſsig kurze Blüte hatten, während sie doch bei ihrem Entstehen als eine wichtige Errungenschaft, nicht selten als die Blüte deutschen Schulwesens gepriesen wurden. Auch die wenigen Anstalten, die noch den alten Namen bewahrt haben, sind in Einrichtungen und Zielen von den früheren Ritterakademien durchaus verschieden.

1. Entstehung und Zweck der Ritterakademien. Die R.-A. hatten den Zweck, Söhne des hohen und niederen Adels mit allen den Fertigkeiten und Kenntnissen auszurüsten, die sie befähigten, ein Staats- oder Hofamt zu bekleiden, so daſs sie weder die gewöhnlichen Stadt- und Klosterschulen noch die Universitäten zu besuchen gezwungen waren. Sie nahmen also eine Mittelstellung zwischen den Lateinschulen und Universitäten ein, wobei man beachten muſs, daſs damals die Scheidung zwischen Schule und Universität nicht so streng wie jetzt war.

Dem niederen Adel machte der Übergang in die neuen Verhältnisse nach Aufhebung des Lehnstaates groſse Schwierigkeit. In beschränkter Vermögenslage, meist ohne rege Teilnahme an den Welthändeln saſsen die Ritter zurückgezogen auf ihren Landsitzen; schwer wurde es ihnen, den Fehden zu entsagen und bei den staatlichen Gerichten Recht zu suchen. Ihre geselligen Vergnügungen, Jagden und Trinkgelage waren roh, ihre Bildung mangelhaft, ihr geistiges Interesse in protestantischen Ländern meist nur auf theologische Streitfragen gerichtet. Die Geschäfte der Fürsten, ebenso die Kammergerichte waren zumeist in den Händen von Bürgerlichen.*) Aber bereits in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts begannen reichere Leute aus den Adelskreisen sich durch Reisen in das Ausland eine höhere Bildung anzueignen und an einzelnen Fürstenhöfen entwickelte sich ein

*) Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, III 69.

freudigeres Leben, Hoffeste, Reiterübungen, Maskeraden, Turniere wurden veranstaltet, bei denen allerlei allegorische Figuren in mythologischem Kostüme auftraten. Die Beteiligung war auf den Adel beschränkt. Mehr und mehr machte sich auch der Einfluſs französischer Sitte und Sprache geltend; wie z. B. am Hofe Friedrich V. von der Pfalz die französische Sprache herrschte. Für vornehm galt es, der Unterhaltung französische Worte beizumischen. So gewann, wenn auch die Kenntnis der lateinischen Sprache noch unentbehrlich war, da sie vielfach in Staatsschriften Verwendung fand, die französische immer gröſsere Bedeutung. Als nun Ludwig von Anhalt im Verein mit anderen Fürsten und Herren die Fruchtbringende Gesellschaft gründete, die sich die Reinigung der deutschen Sprache von Fremdworten, die Pflege der deutschen Poesie und feinerer Sitte zur Aufgabe stellte und bald ähnliche Vereinigungen hervorrief, wirkten diese Bestrebungen namentlich auf den Adel, wenn auch bürgerliche Gelehrte von der Teilnahme nicht ausgeschlossen waren. Auch die Pflege der lateinischen Poesie kam in Abnahme und wurde durch die Versuche in deutscher und französischer Sprache zurückgedrängt.

Freilich wurden die Fortschritte, welche die deutsche Bildung zu Anfang des 16. Jahrhunderts gemacht hatte, durch die Schrecken des dreiſsigjährigen Krieges zerstört, indes gelang es dem Adel doch schneller, sich von der entsetzlichen Verwüstung zu erholen, als dem Bürger- und Bauerstand; es war leichter, dem verwüsteten Acker neuen Ertrag abzugewinnen als den gänzlich zertretenen Handel und die Gewerbe zu neuem Leben zu erwecken. Und der Adel wuſste die Verhältnisse auszunutzen. In weit schärfere Abhängigkeit wurde der Bauernstand herabgedrückt, immer schroffer die Absonderung des Adels vom Bürgerstande. Ein Leibniz, Wolf, Haller konnten nur dadurch an der Gesellschaft teilnehmen, daſs sie wie schon während des Krieges Opitz und Logau, geadelt wurden. Längst hatte der Adel die Hofämter der Kammerherren, Hof- und Jagdjunker als sein Privilegium besessen, und schon vor dem Kriege wurde die Klage laut, daſs die adligen Junker bei dem Heere überall bevorzugt würden, jetzt nahm der Adel auch die höheren Stellen in der Staatsverwaltung als sein Vorrecht in Anspruch und suchte diese um so eifriger, je mehr die Bureaukratie an Einfluſs und Ansehen wuchs. Aber der moderne Staat, der jetzt auch die kirchlichen Angelegenheiten in die Hand genommen hatte, seine innere Verwaltung und sein Heerwesen stellte höhere Anforderungen an seine Beamten als der frühere. Zugleich bildeten sich in den adligen Kreisen streng geregelte und von denen der bürgerlichen Kreise abweichende Verkehrsformen aus. Daraus erwuchs das neue Bildungsideal des Adels, das des vollkommenen Hofmanns, galant homme.*) Dies erforderte vor allem Kenntnis der französischen Sprache und der konventionellen Verkehrsformen und Gewandtheit in den ritterlichen Künsten des Reitens, Tanzens, Fechtens, ferner Kenntnis sei es des Rechts und der Staatshistorie und Statistik, oder der Mathematik und Technologie in ihrer Anwendung auf Fortifikation und Kriegswesen, besonders auch der Genealogie und Heraldik. Denn da sich häufig Unberechtigte durch Fälschung der Wappen in die Reihen des alten Adels eindrängten, wurde über die Zugehörigkeit zu dem alten oder neuen Adel und seine Rechte in der nach äuſseren Ehren begierigen Gesellschaft lebhaft gestritten. Endlich sollte der Mann von Adel an der Konversation, wie sie Mode war, über naturwissenschaftliche, geographische und andere Dinge teilnehmen können.

Wie sollte sich nun der Adel die hierzu nötige Vorbildung erwerben? Die gewöhnliche Weise war, daſs der Knabe und Jüngling zu Hause durch Hauslehrer unterrichtet und später, um Erfahrungen zu sammeln, Konnexionen zu gewinnen und sich den feineren Schliff der Bildung anzueignen, auf Reisen oder an einen benachbarten Hof geschickt wurde. An Hauslehrern fehlte es nicht; unzählige, die keine Prüfung bestehen oder keine Anstellung finden konnten, vermehrten das Gelehrtenproletariat der Zeit. Freilich

*) Paulsen, Gesch. d. gel. Unt. I 491. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens I 31 f.

waren dies meist Leute von mangelhaftem Wissen und rohen Sitten,*) die im Hause kein höheres Ansehen als Stallbediente und dem jungen Herrn gegenüber keine Autorität hatten. Reisen und der Aufenthalt an fürstlichen und gräflichen Höfen wird zwar von allen als das beste Bildungsmittel gepriesen, schlägt doch Leibniz in der nova methodus docendi discendique sogar vor, ganze Kompagnien Reisender unter probatis directoribus auszuschicken;**) aber schon die beschränkten Mittel verboten dies den meisten, und oft genug begegnet uns die Klage, dafs die Reisenden mit lockeren Sitten, krankem Körper und mehr sittlich verkommen als geistig gefördert nach Hause zurückgekehrt seien.

Die bestehenden Lateinschulen aber entsprachen keineswegs den Anforderungen des Adels. Die Reformatoren hatten bei ihrer Gründung vor allem die Vorbildung der Geistlichen im Auge. Das Lateinische nahm beim Unterrichte den breitesten Raum ein, wobei in mechanischer Weise grammatische Regeln gelernt und Phrasen gesammelt wurden. Griechisch und an einzelnen Schulen Hebräisch wurde nur zum Verständnis der heiligen Schrift getrieben. Die Mathematik beschränkte sich auf die einfachsten Rechnungen und die Erklärung der Sphäre; Geographie und Geschichte traten, wenn sie überhaupt getrieben wurden, ganz in den Hintergrund, die neueren Sprachen fielen weg, Sorge für die Ausbildung des Körpers kannte die Schule nicht, und die theologischen Disputationen, die einen Hauptteil des Unterrichts bildeten, konnten für den Jüngling von Adel nicht anziehender sein als die Disputationen an den früheren Klosterschulen.

Nun machten zwar auch Lateinschulen den Versuch, sich den neuen Anforderungen anzupassen, wie in Görlitz die Mathesis für die Adligen besonders gelehrt wurde und der Zittauer Direktor Müller***) bekannt machte, dafs an seinem Gymnasium zu adligen und galanten Studien, sonderlich zu Mathematik, dem Französischen, Italienischen, Englischen, wie auch zum Tanzen genugsam Gelegenheit geboten sei; aber diese Rücksicht genügte den Bedürfnissen des Adels nicht. Es kam hinzu, dafs die Disziplin auf den Stadtschulen in roher Weise gehandhabt wurde. Zwar war man bereit, auch hierin dem Adel Zugeständnisse zu machen und gröfsere Freiheit als anderen Schülern zu gewähren; aber die Lehrer selbst waren meist arge Pedanten, ohne allgemeine Bildung, ohne Ansehen, die ihre kümmerlich bezahlte Tätigkeit an der Schule nur als Aushilfe ansahen, bis ihnen ein Pfarramt winkte.

Auch Alumnate waren für den Adel ein Bedürfnis, weil Privatpensionen, in denen die Jünglinge unter strenger Zucht eines Hausvaters gehalten und in ihren Studien überwacht wurden, kostspielig und überhaupt selten zu finden waren.

Die ersten, die dem neuen Bildungsideal des Adels entgegenkamen, waren die Jesuiten, denen viel daran lag, Prinzen und vornehmer Leute Kinder in ihre Schulen zu bekommen, um dadurch weiteren Einflufs auszuüben.*) Ihre Lehrer waren sorgfältig ausgewählt und befafsen schon durch den Aufenthalt in verschiedenen Ländern und den Verkehr in höheren Gesellschaftskreisen mannigfaltigere Bildung und gewandtere Umgangsformen. Ein feinerer Ton herrschte auf ihren Schulen. Ignatius, der selbst ein abgesagter Feind der Prügelstrafe war, verbot den Lehrern, einen Schüler selbst zu züchtigen oder nur anzurühren. An vielen ihrer Schulen errichteten sie besondere collegia nobilium, so in Wien, Olmütz, Posen, wo dann nicht nur die Wissenschaften den Wünschen des Adels entsprechend, sondern auch Tanzen, Reiten, Fechten eifrig getrieben wurde. Allen gemeinsam aber war das Streben, durch prunkvolle theatralische Aufführungen, öffentliche Vorträge und Disputationen die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und den Ehrgeiz der Zöglinge zu wecken.**) Die obersten Behörden, die Fürsten oder ihre Kinder

*) B. Schupp, Salomo. I. S. 77. Man denke auch an den »Hofmeister« von Reinhold Lenz.

**) Vergl. auch B. Schupp, Freund in der Not. I. S. 253. Ein wertvolles Kulturbild aus dem Adelsleben des 18. Jahrhunderts gibt Aage Frys, »Die Bernstorffs. Bd. I (Leipzig 1905, Wilhelm Weicher).

***) Raumer, II 100.

*) Schmid, Gesch. d. Erziehung. III. S. 38.

**) Gothein, Ignatius v. Loyola. S. 435.

nahmen an diesen Schaustellungen teil und erhielten besondere Ansprache. Dies alles umgab die Anstalten mit dem Glanze der Vornehmheit. Auch Evangelische suchten die Jesuiten im Vertrauen auf die Kraft ihrer Lehre heranzuziehen, und namentlich in Gegenden mit gemischter Bevölkerung schickte auch der protestantische Adel seine Söhne gern in ihre Schulen.*) So gingen die Lausitzer nach Prag, die Braunschweiger nach Hildesheim. Den Fürsten aber erschien dies mit Recht bedenklich, kamen doch häufig Konversionen vor. Darum schritt Heinrich von Braunschweig in Erlassen von 1603 und 1607 dagegen ein. Unzweifelhaft lag auch darin ein Antrieb zur Gründung protestantischer Ritterschulen.

Aber auch der Betrieb der Studien auf den Universitäten entsprach nicht den Forderungen des Adels. Die Professoren beharrten trotz der Dürftigkeit der überlieferten Schulweisheit in tatenlosem Stillstand. Mag es übertrieben sein, wenn B. Schupp (Ehrenrettung, I 611) sagt, es sei nichts so toll und ungereimt, daſs es müſsige Leute auf Universitäten nicht verteidigten; aber während die Neuzeit verlangte, alle theoretische Geistesarbeit solle im Dienste praktischer Lebenszwecke stehen, ging die Schulgelehrsamkeit in spitzfindigen Spekulationen und fruchtlosen Wortgefechten auf. In England und Frankreich begann schon der Aufschwung der Naturwissenschaften, auf deutschen Universitäten stritt man noch immer auf Grund der Aristotelischen Physik über Zahl und Bewegung der Elemente. Wie geistlos das juristische Studium betrieben wurde, sieht man aus Untersuchungen, wie an Justinianus avunculo Justino nomine producto fuerit appellatus, oder volumina veteris iurisprudentiae quot habuerint versus.**)

So lagen also die Gründe und Absichten, die bei der Gründung der R.-A. maſsgebend waren, teils in dem einseitigen und veralteten Betriebe der Studien auf Schulen und Universitäten und der mangelhaften Schulzucht, teils in dem veränderten Bildungsideal, das für den gentil homme von Adel nötig schien, und in der schrofferen Scheidung der Stände nach Lebensgewohnheiten und Ansprüchen. Es genügt, als Beleg eine Stelle aus der Eingabe anzuführen, in der das Domkapitel in Brandenburg 1704 die Gründung einer Ritterschule beantragt: »Nachdem die Erfahrung leyder gegeben, daſs der märkische Adel eine Zeit hero in studiis sich gar nicht hervorgethan, und dahero, da derselbe in Civilchargen wenig employirt worden, eine solche Abnahme desselben erfolget, daſs, wofern nicht ein und andere famille durch Militärdienste sich konserviret, die gantze Märckische Noblesse in sehr schlechten Zustand gerathen seyn würde, gleichwohl aber der Splendeur eines Groſsen Potentaten in Conservation eines solchen Adels, von welchem nicht mercenaria sondern nobilia officia zu hoffen, besteht, so hat man Anleitung gefunden, in die Ursachen des Ausfallſs hiesigen Adels genauer zu inquiriren, und befindet sich, daſs der gröſste Fehler aus übler education der Jugend hergerühret, welchen zu evitiren nicht möglich gewesen ist, weil die Mittel in frembde Orthen unsere Jugend zu schicken gefehlet, hier im Lande aber fast keine tüchtige Schule für Junge Edel-Leute anzutreffen.«

2. Übersicht über die Ritterkademien. Eine groſse Anzahl der Anstalten hat nur kurze Zeit bestanden und ist weder für ihre Zeit noch für die Entwicklung des Schulwesens von Einfluſs gewesen. Wir erwähnen daher nur die bedeutendsten.

Soroe. Eine der ältesten und durch ihren Reichtum und die groſse Zahl bedeutender Männer, die an ihr wirkten (z. B. Johann Raue), hervorragend war die Anstalt in Soroe auf Seeland, die auch für viele deutsche Ritterkollegien vorbildlich wurde. In die dortige berühmte Cisterzienser-Abtei verlegte Friedrich II. 1583 die von ihm in Friedrichsburg angelegte vornehme Schule für 30 Edelknaben und stattete sie mit den Einkünften des Klosters aus. Sein Nachfolger Christian II. erweiterte 1623 die Anstalt zu einer eigentlichen R.-A. mit 8 Professoren für Theologie und deutsche Sprache, Rechte und Ethik, Mathematik, Historia und Politik, Physik, Logik und Rhetorik, alte und neuere Sprachen. Ein Ingenieur, Lautist, Maler, Bereiter, Fecht-, Tanz-, Ball- und

*) Schmid, Gesch. d. Erziehung. II. S. 39.
**) B. Schupp, de lana capr. S. 44.

Büchsenmeister fehlte nicht. Der König erliefs die Verordnung, dafs kein Dänischer oder Holsteinischer junger Edelmann vor dem 19. Jahre eine Schule oder Akademie aufser Landes besuchen sollte. Aber da infolge des Krieges die Anstalt sehr zurückging, wurde sie 1665 geschlossen und 1692 von Christian V. umgewandelt und nach Kopenhagen verlegt (Zedler, Universallex. Büsching, Erdbeschreibung von 1764 I. S. 192. Paullini, Anfang und Ende der vormals schönen Ritterschule zu Sora).

Tübingen. Bereits die Herzöge Christoph und Ludwig von Württemberg gründeten für Landeskinder von Adel eine den theologischen Stipendien ähnliche Anstalt zur Bildung künftiger Staatsdiener. Ihr Nachfolger Herzog Friedrich wandelte 1589 diese Anstalt in eine R.-A. um, indem er die Gebäude zu einer Pensionsanstalt machte, in der Prinzen, Grafen, Edelleute mit ihren Hofmeistern und Bedienten aufgenommen wurden. Diese Anstalt stand in enger Verbindung mit der Universität, doch waren besondere Lehrer für römisches und Staatsrecht, Politik und Geschichte angestellt. Sogar in den Formen staatsmännischer Beratung wurden die Zöglinge geübt. Erst 1547, als grofse Zuchtlosigkeit einrifs, erhielt die Akademie ihre Statuten mit starken Strafandrohungen gegen das Duellieren. Die Anstalt war bereits im ersten Jahre von 70 Edelleuten besucht, und im Jahre 1606 zählte sie 9 Fürsten, 5 Grafen und 91 Edelleute. Indes, da sie meist von Ausländern aufgesucht wurde, sahen die Landstände in ihr einen ziemlich wertlosen Luxus, zumal da die Sitten der Zöglinge in schlechtem Rufe standen und eine ernstliche Beschäftigung mit den Wissenschaften bei dem Adel als unkavaliermäfsig galt. Während des dreifsigjährigen Krieges ging das collegium illustre ein; zwar wurde es nach dem Kriege von neuem eröffnet, konnte aber zu keiner Blüte kommen, und im 18. Jahrhundert nahm die Frequenz so ab, dafs die Gebäude zuzeiten ganz leer standen und nur noch als Absteigequartier für die Herzöge dienten. (Kiepfel, Geschichte der Universität Tübingen, S. 113 f. Vergl. Paulsen I, 503.)

Cassel. Der Landgraf Moritz von Hessen-Cassel gehörte zu den gelehrtesten Fürsten seiner Zeit, an deren Bestrebungen zur Hebung der Literatur und des geistigen Lebens er sich mit Eifer beteiligte; wie er denn auch Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft war und einen besonderen Orden der Temperenz stiftete. So lag ihm auch die Bildung seines Adels am Herzen. Die schon bestehende Hofschule, die für die Edel- und Kapellknaben bestimmt war, erhob er 1599 zu einem collegium Mauritianum, das er aber wenig später mit der Universität Marburg vereinte. Als jedoch seine Familie wuchs und die Zahl der nach Sitte der Zeit dem Hofe anvertrauten adeligen Kinder sich mehrte, errichtete er, seiner Neigung folgend, in dem ehemaligen Karmeliterkloster in Cassel 1619 das collegium Adelphinum Mauritianum nach dem Muster der Kollegien von Navarra zu Paris und zu Soroe zur Erziehung fürstlicher, gräflicher und ritterschaftlicher Jugend von ganz Deutschland. Für die untere Stufe waren vier professores linguarum, für Lateinisch, Griechisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, angestellt. Den Unterricht erteilte eine Zeitlang Ratich nach seiner neuen Methode. Die Instruktion schrieb vor: »dafs die Jugend in jeder Sprache ganz schleunig hindurchgeführt werde, — und stellen wir in keinen Zweifel, es werde die Institution der lateinischen Sprache durch die vier classes in zwei Jahren ziemlichermafsen erfolgen, der discipulus auch, so er nur etwas tiefsinnig ist und Fleifs ankehren will, sich in gedachter Zeit, wo nicht eher, durch die vier classes hindurcharbeiten können; da wird man auch, wenn die discipuli die lateinische Sprache erst gefafst haben, zu dem Zweck in der griechischen und ausländischen Sprachen noch in weit geringerer Zeit gelangen.«

Auch die Studia astronomica und mathematica sollen in der Weise getrieben werden, »dafs sie rittermäfsigen Personen, so sich mit der Zeit in Kriegssachen üben und gebrauchen lassen wollen, merkliche grofse Anleitung und Urteil in Belagerung befestigter Plätze, wie auch Anrichtung und Beschützung derselben, sowie zur Anstellung rechtschaffener Schlacht- und anderer Ordnungen gewähren.« In der oberen Staffel gab ein gelehrter theologus eine synopsis der christlichen Religion, ein

anderer Professor lehrte Ethik, Politik und Ökonomik nach Aristoteles und anderen guten Autoren, ein dritter trug Physik, ein vierter Logik und Rhetorik vor. Der Unterricht war mit Disputationen und Deklamationen verbunden. Fecht-, Tanz- und Reitmeister fehlten natürlich nicht.

Da der Landgraf selbst das sittliche Leben und die wissenschaftlichen Leistungen der Zöglinge sorgfältig überwachte und für Beschaffung der tüchtigsten Lehrkräfte Sorge trug, erfreute sich bei seinen Lebzeiten die Anstalt einer grofsen Blüte, und eine Anzahl tüchtiger Beamter, z. B. Dietrich von Werder, der erste Übersetzer des Tasso, gingen aus ihr hervor. Aber nach des Landgrafen Tode verfiel die Anstalt wohl infolge der Kriegstrubel, trotzdem sein Nachfolger Landgraf Wilhelm V. sie durch Errichtung von Stipendien und Freistellen zu heben suchte. Darum wurde sie 1640 aufgehoben und die Professoren nach Marburg versetzt. Erst 1709 wurde durch den Landgraf das Carolinum mit sehr veränderten Bestimmungen errichtet; es sollte denen, welche die Trivialschulen absolviert hatten, eine gründlichere Bildung in Mathematik und Naturwissenschaften bieten, ehe sie sich den Fachstudien zuwandten. 1766 wurde dann die Anstalt in der Weise erweitert, dafs der Hofmann, Offizier, Arzt, Wundarzt seine Studien auf ihr vollenden und Künstler aller Art, Architekten, Maler, Bildhauer, Musiker sich auf ihr gehörig vorbilden könnten. Da war denn aus dem Ritterkollegium eine Anstalt ähnlich der von Karl Eugen von Württemberg gegründeten Akademie geworden. (Zedler U.-L. 43, S. 131. Weber, Geschichte der städtischen Gelehrtenschule zu Cassel. Kehrbach, Mon. paed. 10, 2. S. 120 f. Hentschel, Schupp. S. 62. Paulsen I. 504.)

Beuthen. Im Jahre 1616 stiftete George Freiher von Schönaich zu Beuthen und Carolath in Beuthen in Niederschlesien ein gymnasium academicum mit einer Kommunität für 72 adlige und unadlige alumnos. Es fand also hier noch nicht die strenge Absonderung des bürgerlichen Elements statt, wenn auch besonders auf adlige Studierende aus der Nähe und aus Polen, der Lausitz, Brandenburg gerechnet war. Im übrigen waren die Unterrichtsgegenstände dieselben wie auf anderen R.-A. Auch hier tritt schon das Streben, theologische Streitereien zu meiden, hervor. Zwar sollen alle Professoren Augsburgischen Bekenntnisses sein, aber nicht ein professor theologiae, sondern pietatis et morum wird angestellt, dem zur Aufgabe gemacht wird, »einzig und allein der studierenden Jugend Unterricht und Anleitung zu geben, wie sie in ihrem Christentum sich verhalten, ein recht gottseliges und heiliges Leben führen und die ganze theologiam und alles, was im alten und neuen Testament zum Christentum gehörig, ad realem praxin in omni vitae genere bringen möchten.« Die Anstalt stand im besten Flor, bis 1629 durch die Kaiserlichen den Professoren die Revenuen gehemmt wurden, da der Freiherr von Schönaich Anhänger des Winterkönigs Friedrich von der Pfalz war und diesen auf seiner Flucht bei sich aufgenommen hatte. Dafür wurden seine Güter eingezogen und die Anstalt den Jesuiten überwiesen Im westfälischen Frieden wurden dem Freiherrn zwar seine Güter zurückgegeben, aber die Anstalt nicht wieder hergestellt. (Kundmann, Academiae et scholae Germaniae praecipue ducatus Silesiae. Breslau 1771. S. 507 f.

Neifse. Seit der Reformation hatte 50 Jahre in Neifse eine evangelische Schule bestanden, da gründete dort der Bischof von Breslau Andreas Jerinus ein Pädagogium vor sonderbar rekommandierte adlige Jugend. Die Anstalt scheint in dem Umfang der Lehrgegenstände noch nicht den ausgeprägten Charakter der späteren R.-A. gehabt zu haben; auch Evangelische waren von dem Besuch nicht ausgeschlossen. Während des Krieges wurde sie aufgelöst, und zu ihrer Wiederherstellung lag um so weniger Veranlassung vor, da 1621 dort eine Jesuitenschule gegründet wurde, die bald zu grofser Blüte kam.

Von anderen, vor dem Kriege gestifteten R.-A. ist etwa das kurpfälzische Stift Seltz zu erwähnen, das, 1575 gegründet, bald wieder einging. Auch Wallenstein unterhielt während des Krieges eine Ritterschule für 12 Edelknaben. (Paulsen, I, 50. Kehrbach, M. P. 15. S. 6 f.)

Die Gründe, weshalb die Blüte der R.-A. in die Zeit nach dem dreifsigjährigen Kriege fällt, sind oben angegeben. Es war

wohl nur eine Folge der durch den Krieg herbeigeführten Verarmung, dafs die meisten erst am Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts entstanden. Doch gründete bereits 1653 Kurfürst Friedrich Wilhelm die Akademie in Kolberg. Die Hohenzollern verstanden es ja vor anderen Fürsten, ihren Adel zum Heeresdienst heranzuziehen und ihn so mit Pflichttreue, Anhänglichkeit an das Herrscherhaus und geläutertem Ehrgefühl zu erfüllen. So verfolgte auch die Kolberger Akademie den Zweck, ein tüchtiges Offizierkorps zu bilden. Der Unterricht beschränkte sich danach auf französische Sprache, Mathematik, Musik und »allerhand adlige und Kriegsexerzitien«. Zur Zeit des Grofsen Kurfürsten fand noch die Aufnahme ohne Rücksicht auf die Geburt statt. Seit 1717 wurde die Anstalt allmählich in die neu entstandene Berliner Akademie übergeleitet. (Kehrbach M. P. 17. S. 7.)

Lüneburg. Das ehemalige St. Michaelskloster wurde 1655 durch den Herzog Christian Ludwig in eine Erziehungsanstalt für 12 Söhne ritterbürgerlicher Geschlechter des Lüneburgischen Fürstentums umgewandelt, doch besuchten die Zöglinge zuerst das dortige akademische Gymnasium, in dem Vorlesungen über Theologie, Jurisprudenz, Eloquenz, Geschichte und Geographie, Logik und Mathematik gehalten wurden. Erst 1686 richtete Kurfürst Georg I. Ludwig eine R.-A. ein, die sich in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu einer der blühendsten ganz Deutschlands entwickelte und hervorragende Männer zu ihren Lehrern zählte. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts liefs der Besuch nach, und 1821 wurde die Anstalt zu einem gewöhnlichen Gymnasium mit einer Erziehungsanstalt umgeändert, in der auch Nichtadlige als Zöglinge aufgenommen wurden. Da aber trotzdem ihr Besuch sehr gering blieb, auch in Lüneburg ein zweites Gymnasium bestand, wurde sie 1850 geschlossen. (Theobald, Statist. Handbuch II, 159, W. Görges, Die Schulen des Michaelisklosters zu Lüneburg I, Progr. Lüneburg 1901.)

Wien. In Österreich entstanden zwischen 1650 und 1750 mehrere R.-A, so in Wagram, Brünn, Innsbruck, Kremsmünster. Auch in Wien wurde eine solche unter Leopold I. von den Ständen auf Anregung des Grafen von Traun und Abensberg gegründet, der selbt erster Direktor derselben wurde. Von gröfserer Bedeutung für die Kaiserlichen Lande wurde erst die 1746 gegründete Theresianische Akademie. Sie spiegelt in ihrer Entwicklung die politischen Wandlungen des Kaiserstaates. Maria Theresia gründete die Anstalt für Söhne katholischer Edelleute des Herrn- und Ritterstandes, bezw. auch des niederen Adels, der sich um den Staat besondere Verdienste erworben hatte. Bereits mit dem achten Jahre durften die Knaben aufgenommen werden. Der Unterricht gliederte sich in drei Stufen, die Grammatikal- und Humanitätsklassen, mit denen auch der Unterricht in Philosophie verbunden war, die juridischen Fächer, und endlich die weitere spezielle Fachbildung, sei es für die diplomatische Laufbahn, sei es für die Länderverwaltung und Landesökonomie. Die sog. adligen Exerzitien, Tanzen, Fechten, Reiten, die Pflege der neueren Sprachen griffen ergänzend in alle drei Stufen ein. Die Anstalt war anfangs der Leitung der Jesuiten übergeben; da aber diese darauf ausgingen, sie in ein theologisches Konvikt zu verwandeln, wurde bald die Scheidung eingeführt, dafs den Jesuiten nur die untere Stufe verblieb, die beiden oberen lediglich der weltlichen Verwaltung überlassen wurden. Als dann 1773 der Jesuitenorden aufgehoben wurde, erfuhr auch die Anstalt eine Umänderung, wobei besonders nach gröfserer Einfachheit in der Wohnung und Haltung der Zöglinge gestrebt wurde. Die schon lange bestehende Savoysche R.-A. wurde damals mit dem Theresianum vereint. Durch Joseph II. wurde dann auch die Akademie in Brünn herangezogen, wodurch die Zahl der Zöglinge verdoppelt wurde; zugleich wurde die Anstalt durch Gottfried van Swieten (1733—1803) völlig neu organisiert. An eine Normalschule als Vorbereitungskursus schlossen sich ein aus drei Grammatikal- und zwei Humanitätsklassen bestehendes Gymnasium und die Einrichtungen, die zur Erlernung der neueren Sprachen, auch des Böhmischen, und für die adligen Exerzitien nötig waren. Dagegen hatten die erwachsenen Stiftlinge, die Philosophen und Juristen, die Vorlesungen der Universität zu besuchen, und

alle hatten sich den allgemeinen staatlichen Prüfungen zu unterziehen. Alle Unterschiede der Geburt wurden aufgehoben. Aber schon durch Leopold II. wurde van Swieten beiseite geschoben und die unter Joseph befolgten Grundsätze fallen gelassen, und 1797 wurde durch Franz II. die frühere Theresianisch-Savoysche Akademie in der alten Weise nur für den Adel sämtlicher Erbstaaten wieder hergestellt. Nun folgt eine lange Periode der Stagnation, Piaristen erteilten den Unterricht, an der Spitze stand ein dem Hofe nahestehender Kavalier. Trotzdem wiederholt eingeschärft wurde, dafs auf die Heranbildung sittlicher Charaktere und eine gründliche wissenschaftliche Bildung strengstens gesehen werde, liefs die Disziplin viel zu wünschen übrig. Graf Taafe, unter dessen Aufsicht die Anstalt seit 1834 stand, führte einige zeitgemäfse Neuerungen ein. Aber die Anstalt erlag den Stürmen von 1848. Aus der Akademie wurde ein Internat, in das auch Nichtadlige Aufnahme finden können und dessen Zöglinge teils das damit verbundene Theresianische Gymnasium, teils juristische und andere Vorlesungen der Universität besuchen und im Internat durch Disputationen und Prüfungen gefördert werden. (Zedler U.-L. 43. 174. J. Schwarz, Geschichte der Theresianischen Akademie. Wien 1890.)

Wolfenbüttel. Herzog Anton Ulrich von Braunschweig war ein prunkliebender, nach der Weise seiner Zeit reich gebildeter Fürst. Er hatte ein Jahr am Hofe Ludwigs XIV. verbracht; durch seine weitschweifigen Romane, wie Kassandra, Oktavia u. a., und durch seine Kirchenlieder weckte er die Bewunderung seiner Zeitgenossen. Zur Gründung einer R.-A. veranlafste ihn teils der Wunsch, für die zahlreichen Prinzen seiner Verwandtschaft eine Schule zu haben und dem Adel seines Landes eine höhere Bildung zu geben, aber vielleicht mehr noch das Streben, den Glanz seines Hofes zu erhöhen und mit seinen Vettern zu wetteifern, von denen der eine die viel besuchte Universität in Helmstedt, der andere die blühende R.-A. in Lüneburg gegründet hatte. 1687 trat seine Schöpfung ins Leben; wer in die Anstalt aufgenommen werden wollte, mufste »wenigstens adligen Standes und eines ehrberufenen Wandels, auch einer von den dreien im h. römischen Reiche zugelassenen christlichen Religionen beigethan sein«. Bereits im folgenden Jahre zählte die Anstalt 34 Zöglinge, die meist im 16. bis 20. Jahre standen. Die wissenschaftlichen Disziplinen waren dieselben wie bei anderen Anstalten gleicher Art. Eingehende Vorschriften gegen Kleiderluxus, Streit und Duell, Karten- und Würfelspiel, Tabakschmauchen, Schiefsen und Feuerwerken fehlten nicht. Auf die ritterlichen Exerzitien wurde besonderer Wert gelegt; war es doch schon seit 1690 gestattet, nur diese zu treiben und die Wissenschaften ganz beiseite zu setzen. Bei Hoffesten und Aufzügen spielten die Akademiker eine grofse Rolle. Aber von Anfang an krankte die Anstalt an Mangel an Mitteln, und die Stände des Herzogtums waren wenig geneigt, Zuschüsse zu leisten. So trat bald eine Abnahme der Zöglinge ein, und weder der Versuch, englischen Adel heranzuziehen, noch eine Änderung in der Leitung, die 1703 vorgenommen wurde, vermochte dem Verfall zu steuern. Daher wurde ein Jahr nach dem Tode des Gründers 1715 die Anstalt aufgehoben; sie war aber doch in der kurzen Zeit ihres Bestehens von 20 deutschen Fürstensöhnen, 16 reichsunmittelbaren Grafen und mehr als 250 anderen Edelleuten besucht. (Koldewey, Beiträge zur Kirchen- und Schulgeschichte des Herzogtums Braunschweig. Wolfenbüttel 1888.)

Berlin. 1704 errichtete Friedrich I. eine R.-A. für 36 Zöglinge und wies ihr das Lagerhaus in der Klosterstrafse zu. An der Spitze stand ein Oberdirektor, neben ihm zwei Stallmeister, aber man bemühte sich, auch für die Wissenschaften tüchtige Professoren zu gewinnen, so lehrte J. P. Gundling Geschichte und Literatur, Benjamin Neukirch die belles lettres. Die Unterrichtsgegenstände waren die gleichen wie an anderen Akademien, nur eine Professur für Theologie fehlte, aber betont wird in den Statuten, dafs auch auf reine deutsche Sprache besonderer Wert zu legen sei. Den Zug einer gewissen religiösen Freiheit treffen wir auch hier. Die Zöglinge durften einer beliebigen der drei im Reiche anerkannten Religionsgesellschaften angehören und sich auch aufserhalb der

Anstalt einem Geistlichen ihrer Wahl anschliefsen, nur sollten sie sich alles unnötigen Disputierens enthalten. Die Aufzunehmenden, welche der König selbst auswählte, mufsten mindestens dem einfachen Adel angehören und das 16. Lebensjahr erreicht haben. Ein Fürst zahlte 150 Taler Antrittsgeld und 600 Taler Pension, ein Graf 100 bezw. 500 Taler, ein Edelmann 50 bezw. 300 Taler. Aber die Anstalt kam zu keiner Blüte, sie kostete mehr, als man erwartet hatte, und als sie mit dem Tode des Königs aufgelöst wurde, steckte sie tief in Schulden.

Ebensowenig kamen einzelne private Unternehmen ähnlicher Art in Berlin zu gedeihlicher Entwicklung. Schon vor Auflösung der Königlichen Akademie errichtete Isaak Boiand eine »kleine Akademie vor allerhand Standespersonen«, die zunächst sich eines guten Besuchs namentlich vom Auslande erfreute. Aber bereits 1704 ging Boiand Schulden halber schimpflich durch.

Die von Friedrich II. 1765 gegründete académie des nobles, auch école militaire genannt, gleicht mehr den älteren R.-A. als der Kriegsakademie, die später an ihre Stelle getreten ist. Der König interessierte sich auf das höchste für die Anstalt und schrieb selbst die Instruktion, nach der der Unterricht eingerichtet wurde. Die Zöglinge sollten in der Weise ausgebildet werden, dafs sie je nach ihrer Anlage für den Kriegs- oder politischen Dienst tauglich würden. Freilich widmeten sich von den 140 Eleven, die bis zum Tode des Königs die Anstalt besuchten, bei weitem die meisten dem Kriegsdienst, keiner dem politischen Dienst. Auch bei der Reform, die 1790 die Anstalt erfuhr, wird als Zweck hingestellt, dem Teil des jungen Adels, dem die Natur nur Talente statt anderer Glücksgüter gegeben, die sorgfältigste Erziehung zu verschaffen. Der Richtung der Zeit gemäfs wurde die Aufklärung und Ausbildung eines philosophischen Geistes als höchstes Ziel hinstellt. Obwohl die Zöglinge mit dem 11.—13. Jahre eintraten und der Lehrgang auf 6 Jahre bemessen war, wurden in dem oberen Kursus aufser Geschichte und verschiedenen Sprachen, auch der böhmischen, Beredsamkeit, schöne Künste, Privat- und Staatsrecht, und vor allem Philosophie getrieben, wobei besonders Locke, Wolf, Kant, aber auch Plato, Cicero, Grotius, Thomasius, Montesquieu, Rousseau empfohlen wurden. 1810 wurde die Anstalt aufgehoben (Zedler U.-L. 43 S. 137. Poten, Das militärische Erziehungs- und Bildungswesen t. IV. Militärwochenbl. 1896 S. 154. V. d. Goltz, Rofsbach und Jena S. 123.)

Brandenburg. 1704 beantragte das Domkapitel bei König Friedrich I., eine Ritterschule auf dem Dom stiften zu dürfen, die am 18. Januar 1705 mit 3 Zöglingen eröffnet wurde. Das Unterrichtsziel war niedriger gesteckt, als bei den R.-A. üblich war. Das Kapitel bezweckte, »dafs junge Edelleute ohne Unterschied nebst einem rechtschaffenen Grunde im Christentum eine saubere Hand im Schreiben und mit derselben eine Fertigkeit, ihre oder anderer Leute Gedanken förmlich zu Papiere zu bringen, gewinnen: dabei fertig rechnen, aus der Mathesi, Geographie und Historie aber solche Fundamente erlangen sollten, welche ihnen in ihrem künftigen Leben überall Nutzen schaffen können.« Die Schule sollte also nicht die Universität ersetzen. Von fremden Sprachen wurde Lateinisch oberflächlich, eingehender Französisch getrieben. Ein Tanzlehrer fehlte nicht, dagegen wurde die Erteilung von Reitunterricht immer abgelehnt. Der Direktor Kämmerich erweiterte den Unterricht insofern, als er den Zöglingen die hauptsächlichen juristischen Ausdrücke nach dem Alphabet diktierte und erklärte; derselbe setzte auch durch, dafs die Schule den Namen Ritterkollegium erhielt, Ritterakademie wurde sie erst seit 1804 genannt. Das Domkapitel stellte die erforderlichen Gebäude nebst Brennholz und behielt sich die Patronatsrechte vor, die nötigen Geldzuschüsse sollten die mittelmärkischen Stände leisten; aber von Anfang an krankte die Anstalt an Mangel der nötigen Mittel. König Friedrich Wilhelm I. lehnte zwar einen Zuschufs ab, doch befahl er 1722, dafs die adligen Zöglinge, welche die 1589 gegründete v. Saldernsche Schule in der Altstadt Brandenburg besuchten, auf die Ritterschule übergehen sollten, auch ordnete er an, dafs alle jungen Edelleute der Mark, die in den Staatsdienst treten wollten, vor Besuch der Universität zu Brandenburg in

humanioribus studieren sollten, ja er machte einen Zögling unmittelbar nach Abgang von der Schule zum Kriegs- und Domänenrat. Doch auch dies half nichts, in einem fort schwebte wegen mangelnder Mittel das Schreckgespenst der Auflösung über der Anstalt. 1829 wurde sie in eine gelehrte Schule im allgemeinen nach dem Muster der damals gültigen Lehrpläne umgewandelt, und seit 1844 wurden auch Söhne bürgerlicher Gutsbesitzer aufgenommen. Lange liefs die Disziplin viel zu wünschen, die Zöglinge hatten wenig Lust, sich der Schulzucht zu unterwerfen, und den Lehrern mangelte das rechte Ansehen, da sich im vorigen Jahrhundert die Patronatsbehörde allein das Recht, Strafen zu verhängen, vorbehalten hatte. 1849 wurde die Anstalt aufgehoben, weil der Finanzminister sich weigerte, den Zuschufs, der doch zum gröfsten Teil auf einer rechtlichen Verpflichtung beruhte, zu zahlen. Nach einem Prozefs, den deshalb die Stände der Mittelmark gegen den Fiskus anstrengten, wurde die Anstalt vom 21. Oktober 1856 neu eröffnet, wenn auch der Minister v. Raumer sie nicht gerade für zeitgemäfs anerkennen wollte (Wiese, Lebenserinn. I, 189). Aber der exklusiv adlige Charakter wurde beseitigt, der Unterricht und die Anforderungen ganz den andern preufsischen Gymnasien entsprechend eingerichtet; nur die Freistellen sind Söhnen mittelmärkischer Rittergutsbesitzer vorbehalten, weil der ritterschaftliche Konvent des Kommunallandtags die Zuschüsse leistet. Ostern 1906 hatte die Anstalt 7 Klassen mit 75 Zöglingen und 44 Hospitanten. Das Pensionsgeld beträgt 1050 M, das Schulgeld für die Hospitanten 130 M. (Arnold, Kurze Gesch. der R.-A. zu Dom-Brandenburg 1805. Köpke, Gesch. der R.-A. Mnskr.)

Liegnitz. Georg Rudolph, Herzog von Liegnitz, gründete 1646 das evangelische Johannisstift und in Verbindung damit 1653 eine lutherische Schule, die Armen und Reichen umsonst Unterricht gewähren sollte. Mit dem Aussterben der Piasten begann die Gegenreformation. Die Johanniskirche wurde den Jesuiten überwiesen, aber dafs auch das Vermögen der Schule, deren Lehrer inzwischen weggestorben waren, ihnen zu einer R.-A. überwiesen wurde, konnten sie nicht durchsetzen. Erst nach der Alt-Ranstädter Konvention erreichten die Stände die Errichtung einer paritätischen R.-A., bei der von den 12 Fundatisten- oder Freistellen 5 an katholische, 7 an evangelische Adlige verliehen werden sollten. Die Anstalt trat am 19. April 1708 ins Leben. Pensionisten konnten beliebig viele ohne Unterschied der Religion eintreten. Des Vormittags lasen die Professoren über alle Zweige der Literatur und des Rechts, über Philosophie, Geschichte, Politik, Geographie, Heraldik, Fortifikation, Mathematik, Geschützwesen und Architektur. Der Nachmittag war für den Unterricht in französischer und deutscher Sprache bestimmt, zwei Tage wurden für Privatunterricht frei gehalten. Aber das Hauptgewicht wurde auf die körperliche und gesellige Ausbildung im Reiten, Fechten, Pistolenschiefsen, Tanzen, Parlieren gelegt; wurde doch zeitweise der Stallmeister mit der Führung der Direktoratsgeschäfte betraut. Die Zahl der Zöglinge betrug etwa 22, in der preufsischen Zeit verringerte sie sich noch. Es kam hinzu, dafs ein Teil der Zöglinge bereits als Junker Regimentern angehörte und alljährlich vier Monate zu militärischen Übungen eingezogen wurde. So vegetierte die Anstalt fort, bis Friedrichs II. grofser Unterrichtsminister von Zedlitz reorganisierend eingriff. Er suchte die Akademie in eine Vorbereitungsanstalt für die Universität umzugestalten, beschränkte die studentische Ungebundenheit und Üppigkeit des Lebens, beseitigte die juristischen Vorlesungen, führte einen schulmäfsigen Unterricht mit zwei Klassen, Korrektur der Arbeiten und Zensuren ein. Dies alles trat freilich unter Widerstreben der Lehrer in das Leben, und einzelnes wurde unter dem Wöllnerschen Regiment rückgängig gemacht. Aber 1809 wurde durch W. von Humboldt die Akademie in eine »Allgemeine Vorbereitungsanstalt für die gebildeten Stände der Gesellschaft« verwandelt, so dafs sie auch bürgerlichen Kreisen zugänglich und das Griechische öffentlicher, wenn auch zunächst nicht obligatorischer Lehrgegenstand wurde. So ist die Anstalt ein seit dem 1. April 1901 verstaatlichtes preufsisches Gymnasium mit Internat geworden, und vergebens versuchten einzelne schlesische Standesherren die vor 1809 bestehenden Verhältnisse zurückzurufen; doch wird das Alumnat noch jetzt

ausschliefslich von adligen Zöglingen benutzt. 1906 hatte die Anstalt 9 Klassen mit 250 Schülern (einschliefslich 36 Zöglingen). Das Schulgeld beträgt 130 M, die Pension für Schlesier 750 M, für preufsische Nicht-Schlesier 950 M, für deutsche Nicht-Preufsen 1050 M, für Nichtdeutsche 1200 M. Als Erzieher wird ein jüngerer Offizier beschäftigt. (Briesen, H. d. R.-A. Pr. 1824. Kaumann 1879. Blau Progr. v. 1840 bis 44. Wendt, G. d. R.-A. Progr. v. 1893.)

Ettal. Der Abt Placidus Seiz gründete 1711 in dem Benediktinerstift zu Ettal in Oberbayern eine R.-A., die von zahlreichen Adligen namentlich aus Bayern, der Pfalz, Österreich und Tirol besucht wurde; bereits 1726 hatten 81 Söhne der vornehmsten Geschlechter dort ihre Bildung erhalten, die Zucht war klösterlich und strenger als auf anderen R.-A. Das Latein wurde mit gröfserem Eifer und umfassenderer Lektüre getrieben. Auch Neulateiner wurden gelesen. In der unteren Klasse wurden die Schüler in Gottesfurcht, einer guten Handschrift, Rechenkunst und, wenn die Eltern es wünschten, in historia universali und geographia unterrichtet, in der oberen schlossen sich an die Juristae und Physici die Logici, Rhetores, Poetae, Syntaxistae maiores et minores, Grammatistae, Rudimentistae und Principistae an. Aber auch für die adligen Exerzitien, Reiten, Tanzen, Lustattacken und Artillerieexercices war gesorgt. Prunkende Feste und Theateraufführungen, Besuche der Eltern, die mit grofsem Gefolge eintrafen und glänzend bewirtet wurden, brachten eine Abwechselung in das Schulleben. Als aber während des österreichischen Erbfolgekrieges Maria Theresia, erbittert über die Haltung des Kurfürsten Karl, den österreichischen Adel zurückrief, geriet die Anstalt in Verfall. 1744 wurden sämtliche Gebäude durch eine Feuersbrunst zerstört und darauf die Anstalt geschlossen. (v. Reinhardstöttner, Forschungen zur Kultur- und Literaturgeschichte Bayerns. 4. Buch S. 62 f.)

Kremsmünster. Die Anstalt war ebenfalls eine Gründung der Benediktiner und Nachfolgerin der Akademie in Ettal. Alex Fixlmillner, Abt von Kremsmünster, gründete ein Lyceum, das 1744 von Maria Theresia n eine adlige Akademie mit vollständigem theologischem und juridischem Kursus umgestaltet wurde. Da aber die Anstalt besonders der Vorbildung für die militärische Laufbahn dienen sollte, wurden mathematische und naturwissenschaftliche Studien, Geodäsie, Civil- und Kriegsbaukunst mit Eifer getrieben und angesehene Ordensgeistliche, z. B. der Mathematiker P. Dobler, berufen. Auch die Sternwarte von Kremsmünster stand in gutem Rufe. Joseph II. erhielt die Anstalt trotz seiner Abneigung gegen Klosterschulen aufrecht, aber 1789 wurde sie geschlossen (Theod. Hagen, Das Wirken der Benediktinerabtei Kremsmünster für Wissenschaft, Kunst und Jugendbildung S. 142 f. Linz 1848.)

Das sind die hauptsächlichen R.-A. des 17. und 18. Jahrunderts. Die zahlreichen anderen waren von geringer Bedeutung für Erziehung und geistiges Leben und meist von kurzer Dauer. So wurde schon 1573 in Posen eine R.-A. gegründet, und eine ebensolche von August II. in Warschau, an der ein Freund Lessings Zschaschler Professor war. (Lessing, Ausg. v. Maltzahn XI, S. 553.) Die in Dresden bereits 1694 gegründete Akademie war eine Vorbereitungsanstalt für Pagendienst und Heer und bereitete nur zwischen 1813 und 1835 für den Civildienst vor. In Halle war schon zu Ende des 17. Jahrhunderts eine R.-A. gegründet, der von 1690 an Thomasius seine Tätigkeit widmete; sie bildete die Grundlage für die spätere Universität. (Schrader, Gesch. der Universität Halle S. 3.) In Neu- oder Christian-Erlangen stiftete 1707 ein Gelehrter von Adel Grofs von Trockau eine R.-A., die aber trotz der Protektion des Markgrafen von Bayreuth bald einging. (Allg. Chronik XIII, 447; Zedler, Univ.-Lex. 43 S. 138.) Ebenso wurde die in Stargard 1714 gegründete Akademie nach wenigen Jahren aufgelöst. Auch der Herzog Ernst von Sachsen wollte anderen Fürsten nicht nachstehen und verband 1737 mit dem gymnasium illustre in Hildburghausen eine R.-A., in der aufser ius publicum, Genealogie, Heraldik usw. namentlich militärische Wissenschaften, Fortifikation und Feuerwerkskunst und andere dergleichen mathematische und kuriöse Studien getrieben und die Adligen zum Hofleben präpariert werden sollten. Die Anstalt kam schnell zu An-

sehen, ging aber bereits 1729 wieder ein. (Allg. Chronik XVII, 746.)

Im 19. Jahrhundert ist nur eine R.-A., die in Bedburg, gegründet. Als im dritten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts auch der rheinische Adel sich mehr zusammengeschlossen hatte, um die Rechte und Eigenheiten seines Standes zu wahren, gründete auf Anregung des Grafen v. Mirbach zu Harf der ritterbürgerliche katholische Adel des Rheinlandes diese am 1. Mai 1842 eröffnete Akademie, die durch Zuschüsse der beteiligten Familien erhalten wird. Ihr Ziel ist, wie es in den Statuten heifst: »Die jungen Leute zu den Gesinnungen ihres Standes und Berufes, zur Religiosität, Gottesfurcht und zu wahrer Ehre, zu unwandelbarer Treue gegen den König und das Vaterland, zur Entwicklung ihrer sittlichen und körperlichen Kräfte und zur Wohlerzogenheit im äufseren Benehmen heranzubilden.« Von körperlichen Übungen wird aufser Turnen und Schwimmen auch Fechten, Exerzieren und Tanzen getrieben. Die Anstalt, die nur Alumnat ist, beruht auf streng katholischer Grundlage. Sie ist zunächst für die Söhne der stiftenden Familie bestimmt; doch waren von Anfang an Söhne des nicht zum Verband gehörigen deutschen und ausländischen Adels nicht ausgeschlossen. Seit 1851 ist auch Söhnen aus bürgerlichen katholischen Familien der Zutritt gestattet. 1906 hatte die Anstalt 9 Klassen mit 153 Schülern. Das Pensionsgeld beträgt 1500 M, das Schulgeld für Nichtzöglinge 160 M. (Wiese I, S. 346. Progr. Bedburg 1843, 54. 67. 92. Treitschke D. Gesch. V, 256. J. Litter, Zur Geschichte u. Statistik d. Rheinl. R. A. Bedburg. J. A. Diehl, Das 50jährige Jubiläum der Anstalt, Düsseldorf 1894.)

3. **Unterrichtsbetrieb und Disziplin.** Zwar verfolgten alle R.-A. den Zweck, den adligen Zöglingen die für ihren Stand nötige Bildung zu geben, jedoch schliefst das nicht aus, dafs Ziel und Gegenstände des Unterrichts bei den einzelnen Anstalten verschieden waren. Die einen wollten die Universität gänzlich ersetzen, andere wollten für sie nur eine bessers Vorbildung durch Studium der humaniora geben, aber auch von diesen Anstalten traten Zöglinge bisweilen unmittelbar in den Staatsdienst. Medizin wurde nur in Beuthen gelehrt, in den katholischen Schulen wurde dem Lateinischen gröfsere Wichtigkeit beigelegt als in den protestantischen, in den nach dem Kriege gegründeten Anstalten wurde besonders die Vorbildung der Offiziere berücksichtigt, was damit zusammenhängt, dafs die veränderte Kriegführung und Heeresorganisation eine gröfsere wissenschaftliche Bildung der Offiziere erforderte. Aber auch in den einzelnen Anstalten wechselte, da eine bestimmte Tradition mangelte, der Lehrplan oft mit den einzelnen Direktoren, deren die Brandenburger Anstalt in den ersten 12 Jahren 6 verschiedene hatte.

Die Klage, dafs in den Lateinschulen der Unterricht erteilt würde, als ob alle Schulmeister werden wollten, und als ob aufser der Erlernung des Lateinischen kein Heil zu finden, hatte die Gründung der R.-A. veranlafst, hier sollten nun »die jungen Edelleute ohne alle Pedanterei und Aufenthalt deutlich und hinlänglich nach eines jeden Absicht und capacité informiert werden.« In höchstens zwei Jahren hoffte man das Lateinische zu bewältigen und dann mit gleicher Schnelligkeit nicht nur die Sprachen, sondern auch die Fülle anderer Wissenschaften auskömmlich zu lehren. Die zu diesem Zwecke angewandten Mittel sind zum Teil eigener Art, z. B. dafs die Vorschriften für das Schönschreiben Regeln der lateinischen Grammatik enthalten, oder dafs durch bildliche Darstellungen die Wissenschaften eingeprägt werden sollten. Zum grofsen Teil bestand der Unterricht in Diktieren und Auswendiglernen von Kompendien, auf selbsttätige Aneignung und eigenes Streben wurde kein Wert gelegt. Daher hatten an einigen Anstalten die Schüler an vollen Schultagen 9 Stunden Unterricht, und aufserdem machte die mangelhafte und ungleichartige Vorbereitung der Schüler noch viele Privatstunden nötig. Man kann sich nicht wundern, dafs die Lehrer bei ihrer kläglichen Besoldung — in Brandenburg hatten sie neben freier Station 60 Thaler Gehalt, der nicht einmal regelmäfsig ausgezahlt wurde — diese als erwünschte Einnahmequellen ansahen und deshalb die Klage laut wird, dafs die Lehrer über den Privatunterricht die allgemeinen Lehrstunden vernachlässigten. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

empfand man wohl diese Mängel stärker und einzelne Männer, wie der Direktor Breymann in Brandenburg, suchten, angeregt durch die Wolfsche Philosophie, ihre Schüler zu einem gewandteren mündlichen und schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken anzuleiten und die Lektüre der Klassiker zur Erweckung des Gefühls für das Schöne und zur Stärkung der Urteilskraft zu benutzen. Aber dies fällt schon in eine Zeit, in der die R.-A. ihren ursprünglichen Charakter mehr und mehr einbüfsten; im allgemeinen war doch ihr Bestreben auf eine schnelle, möglichst bequeme Aneignung des im Leben unmittelbar Brauchbaren, nicht auf eine gründliche, durch Selbsttätigkeit erworbene, ideale Bildung gerichtet.

Die Anstalten gliederten sich meist in 2 bis 3 Stufen. Aber da weder eine Abschlufsprüfung stattfand, noch Zeugnisse über die Vollendung des Kursus gegeben wurden, verliefsen die Zöglinge nach Belieben die Anstalt. Auch waren sie nicht gebunden, an allem Unterricht teilzunehmen, sie konnten, wenigstens in der Oberstufe, mit Rücksicht auf ihren künftigen Beruf eine Auswahl treffen, auch sich blofs auf die ritterlichen Exerzitien beschränken. Manche brachten ihre Hofmeister mit zur Schule, die dann ergänzend, mitunter auch störend in den Unterricht eingriffen.

Der Religionsunterricht beschränkte sich in der unteren Stufe wie in allen Schulen der Zeit auf Repetition der Sonntags- und Alltagspredigten, in der oberen Stufe wurde dann meist eine Synopsis der Religion gegeben, oder an deren Stelle traten die Vorlesungen eines Professor pietatis et morum. Die Disputationen über theologische Streitfragen fielen weg. Nach der Mitte des 18. Jahrhunderts, wo schon der Einflufs des Rationalismus zu bemerken ist, wird der Unterricht in Brandenburg nach Dietrichs Unterweisung zur Glückseligkeit nach der Lehre Jesu erteilt. — Der philosophische Unterricht erstreckte sich meist auf Logik, Ethik und Rhetorik, die in Verbindung mit Übungen gelehrt wurde. Welch grofsen Umfang dieser Unterricht in der Berliner académie des nobles hatte, ist oben gesagt. Der Unterricht in der Jurisprudenz nahm einen weiten Raum ein, nicht nur römisches und Partikularrecht, auch Natur- und Völkerrecht wurde vorgetragen und die sog. Kameralwissenschaften nebst Politik hinzugenommen. In die Universalhistorie ward die kirchliche und Literaturgeschichte verflochten, und nach Anleitung französischer Zeitungen wurden die historischen, zeremoniellen und politischen Umstände und die Veränderungen in Geographie und Genealogie behandelt. Abwechselnd wurde dann eine Spezialgeschichte, namentlich des zugehörigen Staates, vorgetragen. Ein besonderes Gewicht wurde, was in der auf Titel und Vorrang erpichten Zeit nicht Wunder nimmt, auf Heraldik gelegt und die Wappen eingehend erörtert, ob sie de vraie domaine, de mémoire, de prétention oder d'expectance wären.

In der Mathematik mufste man sich schon wegen der mangelnden Vorbildung der Schüler auf die Anfangsgründe, Rechnen, leichte Gleichungen, Wurzelausziehen und Planimetrie beschränken. Daneben wurde die sphaera durchgenommen, nur in einzelnen Anstalten, wie in Kremsmünster, wurde eingehender Astronomie getrieben. Auch der Unterricht in den Naturwissenschaften beschränkte sich auf curiosa und wenige physikalische Experimente; immerhin war es von Wert, dafs den Schülern mathematische und physikalische Instrumente gezeigt und erklärt wurden.

Eine gute Handschrift und Darstellung der Gedanken in korrektem und gewandtem Deutsch wird, wie es scheint, nur in norddeutschen Anstalten als Forderung des Unterrichts aufgestellt. Im Französischen wurde besonders das Briefschreiben und Sprechen geübt. Wie weit die Leistungen in anderen fremden Sprachen gingen, läfst sich schwer sagen, im Lateinischen waren sie jedenfalls, von einzelnen katholischen Anstalten abgesehen, sehr gering. Je mehr die Vorbildung von Militärs in den Vordergrund trat, um so mehr Wert wurde auf Ingenieurwissenschaften, Artillerieexerzitien, Lustattacken u. ähnl. gelegt.

Die Tendenzen der Erziehung waren insofern vortrefflich, als nicht nur auf gesellige Gewandtheit und anständiges Betragen, auch auf wahres Ehrgefühl, vornehme Gesinnung und Pflege patriotischen Sinnes die Absicht gerichtet war. Aber daneben wird überall die Klage über Luxus und Zuchtlosigkeit der Zöglinge laut. Da

benehmen sie sich hochfahrend gegen die Lehrer und Bürger, prügeln sich mit der Stadtwache, besuchen Kneipen und verrufene Häuser, reiten ohne Urlaub auf die Jagd, machen Geschäfte mit Juden u. dergl. m. Auch die ausführlichen Verbote gegen das Duell beweisen das Vorkommen der Sache. Man darf dabei freilich nicht vergessen, dafs der Ton der Zeit roh war und die Zöglinge meist schon das Alter der heutigen Studenten, manche Offiziersrang hatten. Es kam hinzu, dafs die Lehrer wenig Ansehen genossen, da sie kümmerlich besoldet und ohne gesellige Bildung waren, auch meist nicht einmal das Strafrecht ohne die Zustimmung des an der Spitze stehenden adligen Inspektors hatten. Besser war die Zucht auf den katholischen Anstalten, wo die Lehrer schon dadurch, dafs sie Priester waren, gröfseres Ansehen und wenigstens auf den Jesuitenschulen mehr weltmännische Bildung besafsen.

Abschlufsprüfungen waren an den meisten Anstalten vorgesehen, doch traten sie ganz zurück gegen den Pomp des Schulaktus, der unter Beteiligung des Adels und nicht selten vor Fürsten und Prinzen abgehalten wurde. Da disputierten dann die Zöglinge in deutscher oder französischer Sprache, z. B. über die Pflichten der Selbsterhaltung im Konflikt mit den Pflichten gegen das Vaterland, oder gaben eine Darstellung aus der vaterländischen Geschichte, wobei die Musen in französischer, Apollo in deutscher Sprache zu Ehren des Herrscherhauses deklamierten. Das Ganze lief auf eine prunkvolle Festlichkeit hinaus, die den Glanz der Anstalt erhöhen sollte und mehr Kosten machte, als die Kasse ertrug.

4. Bedeutung der Ritterakademie für die Entwicklung des Schulwesens. Gründe ihres raschen Verfalles. Die R.-A. bildeten einen berechtigten Protest gegen den weit über die Bedürfnisse des Lebens hinausgehenden Betrieb des Lateinischen an den Gelehrtenschulen, der nur auf Imitation der Alten in Vers und Prosa zielte. Darüber wurden die neueren Sprachen, Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte vernachlässigt. Insofern sind die R.-A. Vorläufer der späteren Realschulen und haben auch auf die Gymnasien vorteilhaft eingewirkt. Auch die Rücksicht auf die körperliche Ausbildung der Zöglinge entsprach einem Bedürfnis, und nicht minder ist anzuerkennen, dafs man das Interesse für die politischen Verhältnisse der Gegenwart und den patriotischen Sinn zu wecken suchte. Aber es mangelte den R.-A. an einem festen Prinzip und einheitlichen Plan des Unterrichts. Das Sammelsurium der verschiedensten Unterrichtsgegenstände liefs es zu einer Aneignung solider Kenntnisse nicht kommen. Scharnhorst hatte wohl recht, wenn er bei der Umgestaltung der Berliner académie des nobles aussprach: Das sicherste Mittel, in einer Wissenschaft etwas zu erreichen, ist, die andern nicht zu verlangen. Der schwache Besuch erschwerte überdies die Scheidung zwischen älteren und jüngeren Schülern und führte zu einer schädlichen Nachsicht bei der Aufnahme. So waren denn Alter und Vorbildung der Schüler derselben Klasse ganz verschieden, zwanzigjährige Junker brachten oft von Haus nichts mit als notdürftig Lesen, Schreiben und etwas Rechnen. Und für solche Leute las man Universitätskollegia; mit welchem Erfolge, ist leicht anzusehen.

Gewifs hatte die Klage über die Pedanterei im Unterrichtsbetrieb der gelehrten Schulen und das Streben, das Lernen den Schülern angenehm zu machen, eine Berechtigung. Ist man aber nur bemüht, den Schülern es leicht zu machen und die eigene Arbeit zu ersparen, so führt dies zu Oberflächlichkeit, und diese Gefahr liegt doppelt nahe bei Schülern, die mehr durch Vornehmheit und äufsere Gewandtheit als durch gründliche Kenntnisse eine Stellung im Leben zu erlangen hoffen. So werden denn häufig Klagen über Unfleifs der Zöglinge und mangelhafte Leistungen laut, und sieht man, welch breiten Raum die ritterlichen Übungen einnahmen, so begreift man, dafs für die Studien wenig Zeit übrig blieb.

Bei der Gründung vieler R.-A. war das Absehen minder auf die Bildung des Adels als auf den Glanz des Hofes gerichtet. Wie mufste es nicht diesen Glanz erhöhen, wenn zahlreiche Junker Pagendienste leisteten und bei den Hoffesten sich tummelten und vollends wenn von auswärts Prinzen und Grafen mit Hofmeistern und Bedienten sich einfanden. Nun waren aber die Fürsten in ihren Mitteln beschränkt,

und die Stände hatten zu gröfseren Zuschüssen keine Neigung. Da gibt dann der Mangel an Mitteln an den meisten Anstalten von Anfang an zu Klagen Anlafs und führt schliefslich zur Auflösung.

Wie oben gesagt, klagten B. Schupp und andere über den Betrieb der Studien auf den Universitäten und rieten von ihrem Besuche ab. Aber bald stellte sich heraus, dafs die R.-A. nicht im stande waren, die Universitäten zu ersetzen, die gröfsere Freiheit in der Wahl der Studien gewährte und zu Selbständigkeit und wissenschaftlicher Vertiefung anleitete. Je mehr nun der bureaukratische Staat sich ausbildete und höhere Anforderungen an seine Beamten stellte, um so weniger genügten die R.-A. Daher sehen wir, wie zuerst die Akademien, welche die Universität ganz ersetzen wollten, eingingen, die anderen zeitgemäfse Umwandlungen erfuhren. Die Universitäten selbst kamen dem Bedürfnis entgegen, indem sie in der Mitte des 18. Jahrhunderts von dem alten schulmäfsigen Betrieb zu freierer wissenschaftlicher Forschung übergingen, allen voran Göttingen, das der Sammelpunkt wurde für die Adligen, die eine weltmännische Bildung suchten.*) — Ebenso vollzog sich an den Lateinschulen eine Wandlung, die Schulzucht wurde humaner, die Imitation in lateinischer Sprache trat zurück. Andrerseits fing man an, den humanistischen Studien wieder gröfseren Wert beizulegen, seitdem ihnen durch Gefsner die Richtung gegeben war, durch sie Geschmack und Einsicht zu bilden und die Fähigkeit zu selbständiger Produktion in der Muttersprache zu wecken. Aber schon vorher hatten viele Gymnasien auch die den R.-A. eigenen Gegenstände, Jurisprudenz, Geschichte, Politik, Naturwissenschaften, in den Kreis ihres Unterrichts gezogen, indem sie sich zu einem gymnasium illustre oder academicum umwandelten.

Auch an den Höfen wurde die Lebenshaltung einfacher; die prunkenden Feste, an denen sich die Zöglinge der R.-A. beteiligt hatten, kamen aufser Mode. Vor allem aber in der Mitte des 18. Jahrhunderts tritt das Streben des Bürgerstandes nach Gleichberechtigung mit dem Adel immer stärker hervor. Die deutsche Literatur erwachte zu neuer Blüte, und ihr Träger war die bürgerliche Gesellschaft, die damit an Bildung und geistigem Leben dem Adel als gleichberechtigt zur Seite trat. Somit hörte eine besondere Bildung des Adels auf, und damit verloren die Standesschulen ihre Existenzberechtigung. Sehr treffend sagt Paulsen: »Hätten sie sich erhalten und den veränderten Verhältnissen angepafst, hätte auch das Bürgertum darin Aufnahme gesucht und gefunden, dann hätten sich daraus Anstalten entwickeln mögen, die uns dasselbe leisteten, was den Amerikanern ihre Colleges leisten: Anstalten, die als Mittelglied zwischen der Schule und der Universität den wohlhabenden und gebildeten Ständen eine vertiefte allgemein-wissenschaftliche und philosophische Bildung und zugleich eine freiere gesellschaftliche Erziehung geben.«

5. Die noch bestehenden Ritterakademien. Die Anstalten, welche in der Gegenwart noch den Namen R.-A. führen, unterscheiden sich ihren Statuten nach nicht von anderen Internaten. Sie stehen unter staatlicher Aufsicht, stimmen in den Lehrplänen mit den preufsischen Gymnasien überein und gestatten die Aufnahme nichtadliger Schüler. Aber Name und Tradition bewirkt, dafs die Alumnate fast nur von adligen Schülern benutzt werden, und darin liegt ein Mangel und eine Schwierigkeit für die Lehrer. Mag auch eine zu grofse Verschiedenheit der gewohnten Lebenshaltung und der Lebenskreise, aus denen die Zöglinge stammen, für Internate Nachteile haben, so ist doch eine Mischung verschiedener Elemente durchaus wünschenswert, damit die Zöglinge aufeinander einen ausgleichenden und erziehenden Einflufs ausüben. Die Jugend neigt dazu, alles auf die Spitze zu treiben, darum übertreibt sie auch die in adligen Kreisen üblichen Formen in Sprache und Haltung leicht bis zur Karrikatur. Neigung zu Überhebung, Anspruch auf Vorrechte, Standesvorurteile treten bei ihr stärker auf als bei Männern, die durch Lebenserfahrung gereift sind, und das ausschliefsliche Zusammenleben mit Standesgenossen erhöht diese Neigung. Die Sonderung, die an allen mit einem Alumnat verbundenen Anstalten zwischen Alumnen und Stadt-

*) Paulsen II, 12f. Heubaum I, 244 ff.

schülern stattfindet, tritt an R.-A. schroffer auf, da die einen sich den andern gegenüber als bevorrechtete Korporation fühlen. Dazu kommt, dafs ein Teil der adligen Knaben an den Respekt vor der Schule weniger gewöhnt und nicht darauf hingewiesen ist, sich einst durch tüchtige Leistungen eine Stellung in der Welt zu erkämpfen. Den einen erwartet ein Majorat, andere vertrauen auf hohe Verbindungen und das Gewicht ihres Namens; diese wollen dann lieber geniefsen und schneidig und patent auftreten als fleifsig arbeiten. So hält es hier schwerer als an gemischten Anstalten, den regen Wetteifer im Lernen anzufachen und eine straffe Disziplin zu handhaben. — Man läfst einen altüberlieferten Namen nicht gern fallen, auch wenn er wie hier der Name R.-A. nicht mehr den Verhältnissen entspricht und Nachteile mit sich führt. Für die gegenwärtigen R.-A. aber läfst sich nur dann eine günstige Entwicklung erwarten, wenn durch Gründung von Freistellen auch für Nichtadlige eine gröfsere Mischung der Zöglinge herbeigeführt wird und so die Anstalten völlig aufhören, Standesschulen zu sein.

Literatur: Kehrbach, Monum. paedag. — Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik. — Hülsen, Leibniz als Pädagog, Pr. Charlottenburg 1874. — Hentschel, J. B. Schupp, Pr. Döbeln 1876. — Die bei den einzelnen Anstalten und in den Anmerkungen angeführten Quellen.

Brandenburg. O. Heine † (J. Ziehen).

Robinson Crusoe

1. Robinson eine interessante und lehrreiche Volkslektüre. 2. Robinson ein echtes Kinderbuch. 3. Robinson ein wertvoller Unterrichtsstoff. a) Stellung im Lehrplan. b) Der vermittelnde Charakter zwischen Phantasiewelt und objektiver Welt. c) Der vorbereitende Charakter auf den Geschichtsunterricht. d) Der religiös-ethische Charakter. e) Die Verwendung auf späteren Unterrichtsstufen. f) Der Schulrobinson.

1. Robinson eine interessante und lehrreiche Volkslektüre. »Robinson Crusoe,« der bekannte Volksroman des Engländers Daniel Defoe aus dem 18. Jahrhundert, ist im Laufe der Zeit zu einem literarischen Besitztume aller Kulturvölker geworden. Der Roman, dem die Abenteuer des schottischen Matrosen Alexander Selderaig (Selkirk) zu Grunde liegen, fand bei seinem Erscheinen 1719 begeisterte Aufnahme und erstaunlich rasche und umfangreiche Verbreitung. Er wurde innerhalb weniger Jahre nächst der Bibel das gelesenste Buch und erwarb Defoes Namen Weltruhm. (Näheres darüber: Hettner, Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts, Teil I und Artikel »Robinson und Robinsonaden in der Jugendliteratur«.)

Wie läfst sich der fast beispiellose literarische Erfolg des Buches erklären? Heute verhältnismäfsig leicht und überzeugend, weil man mit der Begründung auf der Tatsache fufsen kann, dafs die Robinsonerzählung keine ephemere, sondern eine nun bald 200 Jahre überdauernde, ungeschwächte Wertschätzung zu verzeichnen hat. Gewifs ist zeitweise eine überschwengliche und falsche Begeisterung für das Buch vorhanden gewesen. Davon zeugen dieser Begeisterung Werke: die vielen geradezu lächerlichen und darum bald vergessenen Robinsonaden. Dagegen hat der Original-Robinson in den verschiedensten Ausgaben bis heute starke Anziehungskraft behalten. Vor allem ist er eingezogen in die Familien und spielt da in aller Stille eine wertvolle Rolle im Dienste der häuslichen Erziehung; er verschafft dort der Jugend durch die Erwachsenen und diesen durch jene herrliche Stunden der Freude, Belehrung und Erbauung.

Die dauernde Wertschätzung und der nachhaltige Einflufs können nicht auf zufälligen und wandelbaren Umständen beruhen. Darum versagen hierbei die — allerdings meist nur so nebenbei versuchten — literaturgeschichtlichen Erklärungen. Es will z. B. nicht viel heifsen, zu sagen: »Die Beliebtheit des Stoffes entsprang aus der Zeitrichtung und der immer mächtiger werdenden Opposition gegen dieselbe. Nachdem nämlich das gesamte Leben ein steifes, erheucheltes, gepudertes und beperücktes geworden war, das sich künstlich in den schroffsten Konvenienzgesetzen bewegte und der Staat selbst unter diesen Unnatürlichkeiten seufzte, deuteten die Robinsonaden zurück auf den Naturzustand und die Ungeschminktheit des Lebens, so dafs gerade diese Romane bei dem grofsen

Publikum dasselbe erzielten, was die Philosophie unter höheren Schichten der Gesellschaft.« — Solche Gründe mögen allenfalls zutreffend gewesen sein für die einstigen Anschwärmer der ödesten Robinsonaden, die allgemeine Beliebtheit des Robinson erklären sie nicht im mindesten; denn wie viele Robinsonliebhaber aus dem grofsen Publikum haben wohl unter jenen Unnatürlichkeiten geseufzt und an der Opposition gegen dieselben etwa im Sinne und Geiste Rousseaus teilgenommen? Dann aber: Lebten die Robinsonverehrer, deren es bald »fast in allen Sprachen der Welt« eine Menge gab, auch in »geheuchelten und gepuderten« Staatsleben, und war die Sehnsucht von solchem Drucke bei allen Völkern vorhanden, die Robinson begeistert aufnahmen? Was haben endlich die angeführten Gründe heute zu bedeuten, und wie steht es mit ihrer Geltung für die Kinder, deren Liebling Robinson auch ist? Nimmermehr kann man die allgemeine Beliebtheit des Stoffes so erklären, wie es oben versucht worden ist. Die wahre und echte, darum bis heute nicht erschlaffte und voraussichtlich nie erschlaffende Begeisterung für die Robinsonerzählung wird aus tieferen Quellen erzeugt und genährt. Die Quellen heifsen:

1. Ursprüngliches entgegenkommendes Interesse für den anziehenden, wertvollen Inhalt des Romanes.

2. Glückliche Idee für die Art der Behandlung des Stoffes in ungemein anschaulicher, spannender und echt künstlerischer Darstellung.

Was ist das allgemein Wertvolle und Interessierende des Stoffes? Nichts mehr und nichts weniger als die Frage kultureller Entwicklung der Menschheit. Defoe hat eines Menschen äufseren und inneren Werdegang so dargestellt, wie derselbe sich auf Grund und unter Voraussetzung gewisser Geistesfähigkeiten und bestimmter Abhängigkeitsverhältnisse vom Natur- und Menschenleben notwendig gestalten mufs. Dadurch ist ein Bild geschaffen worden, das im weitesten Sinne typisch zu nennen ist für die materielle und geistige Kulturentwicklung der Menschheit. Indem nun die Robinsonerzählung dies Bild darbietet, kommt sie einem ursprünglichen Bedürfnis jedes zu historischem Denken veranlagten Kulturmenschen entgegen. Bei diesem steht die Frage nach dem Gewordensein der Dinge mit im Vordergrunde des Interesses, ist sie doch eines seiner geistigen Erbstücke und vermag ihn das ganze Leben hindurch zu beschäftigen. Es gilt das für den höher Gebildeten ebenso wie für den einfachen Menschen. Als Beispiel dafür, dafs Robinson selbst bei den hervorragendsten Geistern seine Anziehungskraft durchs ganze Leben auszuüben vermag, sei an Napoleons Gedanken und Erinnerungen St. Helena 1815—1818 von General G. de Gourgaud« erinnert. Dort wird berichtet: Zu Napoleons Lektüre gehörte Robinson Crusoe, der zu allerhand Vergleichen anregte.

Kein Wunder also, wenn Robinson schon wegen der Materie, die darin behandelt wird, viel Interesse für sich hat. Allein, das spannendste Thema reicht nicht hin, um einen Roman dem grofsen Publikum, hier sogar einem internationalen, schmackhaft zu machen. Wenn er wirken soll, kommt es vor allem auf eine gediegene Ausführung der Grundgedanken an. Die wird nun im wahren Sinne des Wortes geboten. Robinson ist als Volksroman geradezu ein Muster, und darin liegt zum anderen das Geheimnis seiner unverwüstlichen Anziehungskraft und seines dauernden Einflusses. Was stempelt Robinson zu diesem Muster?

a) Die Tendenz echter Volksbelehrung. Eine wahre, gehobene Geistesbildung setzt ein bestimmtes Mafs historischen Wissens und Verstehens voraus. Auf das Verstehen ist der Nachdruck zu legen (Artikel Geschichtsunterricht). Historisches Denken gründet sich auf Erkenntnis des kausaulen Zusammenhanges der gewufsten Tatsachen und ist darum schwerer und seltener als einfaches Wissen. Solches Denken will durch Übung erlernt sein. Es entwickelt sich im Bildungsgange langsam und zuletzt. Im Robinson wird an einem Beispiele kultureller Entwicklung das historische Denken im Volke (Robinson ist ursprünglich nicht für die Kinder geschrieben) angebahnt und gefördert.

b) Die Tendenz religiös-ethischer Volkserziehung. Sie gehört innig zusammen mit allgemeiner Volksbelehrung, ist deren Ziel. Von wahrer Bildung ist

religiös-sittliche Charakterbildung untrennbar, und Charaktere bilden geschieht am sichersten an Entwicklungsbeispielen vorbildlicher Charaktere. Indem die Robinsonerzählung ein solches Beispiel vorführt, tritt sie in den Dienst rechter Volkserziehung und arbeitet an der Lösung der idealsten pädagogischen Aufgabe mit.

c) Das psychologische Verfahren zur Lösung der Aufgaben. Die Welt lernt man nur in der Welt kennen und verstehen, mufs der Dichter gemeint haben. Darum hat er eine Welt im kleinen geschaffen. Und was für eine! Jedermann kann hinein sehen und sie auch — übersehen. Nichts geht darauf hinter den Kulissen vor. Was sich abspielt, ist jedem sonnenklar als Notwendigkeit der gegebenen Verhältnisse und natürlichen Bedingungen. Trotzdem wird niemand eingeengt in seinem Phantasieleben. Die einzelnen Episoden gestatten jedem Veränderungen und Ergänzungen. Im ganzen aber kommt der Leser zur Überzeugung, dafs die im Robinson gegebenen kulturellen Entwicklungsphasen etwas Allgemeingültiges in sich tragen.

Dazu kommt der wirkungsvolle Mittelpunkt: Robinson. Alle Fäden der Erzählung laufen von ihm aus, alle kehren auf ihn zurück, alle verbinden den Leser mit ihm.

Für Robinson heifst es täglich: Ringe und kämpfe! Bete und arbeite! Das tut er und ist deshalb ein nachahmenswertes Beispiel für Energie des Willens und Läuterung des Gemütslebens. Dabei steht er in seinem Innenleben nicht unerreichbar da, denn er ist nur ein Durchschnittsmensch, allerdings ein idealer. Wer seine durch allmähliche Läuterung abgeklärten Geisteseigenschaften in sich trägt, der besitzt das Fundament zu einem höheren religiös-ethischen Charakter.

Kurz: »Was Robinson zum Robinson macht, das ist die entzückende Meisterschaft der künstlerischen Form und die überraschende Tiefe des Inhalts.« Sie rufen den allgemeinen Beifall der reiferen, unbefangenen Leser hervor und auch das selige Entzücken der Kinder.

2. Robinson ein echtes Kinderbuch. Niemand kann leugnen, dafs Robinson ein solches Buch ist. Es trifft in der Hauptsache zu, was Bogumil Goltz in etwas überschwenglicher Begeisterung so ausdrückt: »O Robinson, du Wundermensch, du Heros der Kindheit! ... du Buch der Bücher, du heilige Schrift in Kinderherzen geschrieben, du echte Kinderbibel für alle Zeiten, in denen es Kinder geben wird ... O Robinson, Held meines Herzens aus heiliger, seliger Kinderzeit ... Heroischer Freund meiner Kindheit, du heiliger Robinson! O möchtest du ewig im Kinderkalender stehen und immerdar in den Kinderherzen erstehen!« Was Robinson zum Kinderbuche macht, sind dieselben Merkmale und Eigenschaften, die ihn zum Volksbuche stempeln. Das kann merkwürdig erscheinen. Eine interessante, lehrreiche Volkslektüre, auch ein echtes Kinderbuch? Wie reimt sich das zusammen? Nicht so schlecht, wie es manchem auf den ersten Blick aussehen mag, wenn man die Psychologie der in Frage kommenden Kindesalter betrachtet. Da stellt sich für das Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind zum Robinsonstoffe eine ähnliche Parallele heraus wie zwischen Volk und Kind zum Märchen (Art. »Märchen«). Die geistigen Bedürfnisse des Kulturkindes sind in gewissen intellektuellen und gemütlichen Grundzügen dieselben wie die des ganzen Volkes. Die kulturelle Entwicklungsfrage geht auch das Kind auf einer gewissen Reifestufe schon etwas an. Wer Kinder kennt, der weifs, wie intensiv sie das Woher und das Gewordensein mancher Dinge beschäftigt und wie sie ihr ganzes Interesse auf passende Beispiele zur Beantwortung der sie bewegenden Fragen konzentrieren. Ein solches Beispiel ist Robinson. Wie dem Erwachsenen, so liefert er auch dem Kinde Stoff für das intellektuelle und religiös-ethische Bedürfnis und darauf beruht das gemeinsame Interesse. Freilich ist das, was der reifere Mensch im Stoffe findet, verschieden von dem, was das Kind daran fesselt. Alt und jung unterscheiden sich hier wie überall scharf durch die Auffassung und geistige Verarbeitung der Grundgedanken. (Zum Vergleich braucht man nur an die biblischen Geschichten zu denken.) Das Kind lebt vorzugsweise dem Augenblicke sowohl in der realen als auch in der eingebildeten Welt. Die symbolische Bedeutung des Robinson spielt

darum bei ihm ohne Anleitung keine oder nur eine geringe Rolle. Daher ist Robinson dem Kinde nicht eine sinnbildlich wahre, sondern schlechthin eine wirkliche Geschichte. Es nimmt die dichterisch konstruierte Welt als tatsächlich vorhanden hin und lebt darin. Das rechtfertigt aber nicht im geringsten den Schlufs, Robinson sei kein Buch für Kinder, weil sie die Grundgedanken nicht fafsten. Es gibt eben kein Kind, das tiefe, umfassende Gedanken aus dem Natur- oder Menschenleben in ihrer Tragweite mit Verstand und Herz aufnehmen kann. Hier bleibt's bei Pauli Wort: Da ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind ... Das Kind steht am Anfange geistiger Entwicklung und braucht zu seiner Vervollkommnung Stoffe, die seine Psyche in gesunder Richtung aufbauend beeinflussen. Es mufs plastische Bilder haben, die sich mit der Zeit zu einem wertvollen Gruppenbilde zusammenschliefsen und ihm so ein allmählich höheres Allgemeines veranschaulichen. Diese besondere Aufgabe erfüllt der Robinsonstoff. Er reicht dem Kinde Material dar, das es in der Erkenntnis des Realen und vom Besonderen zum Allgemeinen sicher vorwärts bringt. Man kann sagen, dafs es sicher geschieht, weil Robinson das Kind psychologisch so leitet. Dasselbe ist in religiös-ethischer Hinsicht der Fall. Auch hier erweist sich Robinson als ein zuverlässiger Führer. »Es ist kein Buch so geeignet, dem jugendlichen Alter die Notwendigkeit einer frühen Gewohnheit zum Fleifs und zur Aufmerksamkeit auf häusliche und bürgerliche Geschäfte, das Schätzenswerte der Unabhängigkeit von äufserer Bequemlichkeit, die Würdigung der wahren Güter des Lebens, das Vertrauen auf Gott anschaulich zu machen und zur Übung des Erfindungsgeistes, zur Schätzung des Nutzens des Lebens in der Gesellschaft Anleitung zu geben« (Gartenlaube No. 1, 1898). Robinson erfüllt wie kein anderer Stoff, die Forderungen, die nach Willmann an eine echte Jugenderzählung zu stellen sind. Er ist wahrhaft kindlich. Dafür spricht die Erfahrung am besten. Er ist sittlich bildend, lehrreich, von bleibendem Werte und einheitlich. Das beweist allein sein Auftreten als Völkergabe.

So zeigt sich, dafs Volksbuch und Kinderbuch keine Gegensätze zu sein brauchen. Eine lehrreiche, sittlich makellose Volkslektüre kann und soll gerade eine klassische Kinderlektüre sein. Es kommt nur darauf an, dafs der Inhalt in die kindliche Interessensphäre fällt und die Form wirklich volkstümlich ist. In solchem Falle ist eine Volkslektüre kindlich, dabei aber nicht — woran viele Kinderbücher leiden — kindisch.

3. Robinson ein wertvoller Unterrichtsstoff. a) Stellung im Lehrplane. Die Bedeutung Robinsons als Jugendlektüre und damit im allgemeinen seinen pädagogischen Wert hat zuerst Rousseau im »Emil« ausgesprochen. In Deutschland versuchten auf Rousseaus Anregung die Philanthropen Basedow, Wolke und Campe die Robinsonerzählung pädagogisch zu verwerten. Campe bearbeitete Robinson für die deutsche Jugend. Er verfolgte bei der Abfassung des Buches verschiedene Zwecke: 1. er wollte unterhalten; 2. er wollte an der Hand der Erzählung für den Unterricht wichtige Grundkenntnisse und Vorbegriffe aus dem Natur- und Menschenleben gewinnen; 3. er wollte vor allen Dingen viele Gelegenheiten zum Moralisieren schaffen.

In der Reihe der eigentlichen Unterrichtsstoffe ist Robinson zuerst und bis jetzt auch allein im Herbart-Zillerschen Lehrplane zu finden. Diesem Lehrplane, der auf dem kulturhistorischen Prinzip aufgebaut ist, hat Ziller den Robinsonstoff organisch eingegliedert. Welche Stellung nimmt er darin ein? Er zählt zu den Gesinnungsstoffen und bildet mit den Märchen einen Vorkursus für die biblische und profangeschichtliche Gesinnungsreihe. Die Gründe, die Ziller zur Aufstellung von diesem Vorkursus geführt haben, sind in den psychologischen Entwicklungsstufen sieben- und achtjähriger Kinder und in dem kulturgeschichtlichen Gedanken gegeben. (Vergl. Art. »Entwicklungsstufen im Kindesalter« und »Lehrplan«.) Robinson bildet den Zentralstoff im zweiten Schuljahre, und es fällt ihm die besondere Doppelaufgabe zu, einmal die im Märchenunterrichte erzielte Weckung des religiösen Gefühls und sittlichen Urteils lückenlos weiterzubilden, dann aber auch das Kind

der Phantasiewelt der Märchen zu entrücken und sanft hinüberzuführen auf den Boden der Wirklichkeit.

Im allgemeinen sprechen folgende Gründe für die ihm angewiesene Stellung.

α) Der ethische Standpunkt des achtjährigen Schülers ist der der populären Ethik, seine Religion ist Naturreligion. Beide Seiten sind im Robinson vorhanden.

β) Robinson und Märchen gehören zu den vorhistorischen Stoffen. Diese Beschaffenheit entspricht durchaus der Entwicklungsstufe des Kindes, das von einer historischen Betrachtung weit entfernt ist. Robinson soll ja auch die Historie erst vorbereiten.

γ) Endlich trägt Robinson, da er als Welt- und Völkergabe auftritt, internationalen und konfessionslosen Charakter und stimmt damit wieder mit dem Kinde überein, das auch noch international und interkonfessionell gesinnt ist. (Vergl. Willmann, Päd. Vorträge, Anm. 17.) Im besonderen eignet Robinson zur Ausfüllung seiner Stellung noch folgendes:

b) Der vermittelnde Charakter zwischen Phantasiewelt und objektiver Welt. Die Pädagogik mufs den geistigen Entwicklungsstufen in ihrer Stoffanwendung entschieden Rechnung tragen. Es kann und darf der Übergang von einer zur anderen Stufe nur allmählich geschehen. Für den vorliegenden Fall heifst das, die freie, zügellose Phantasietätigkeit der Märchenstufe mufs durch die allmählich zunehmende Wirklichkeit in ihrer Willkür eingeengt werden, sie darf aber nicht jäh abgebrochen werden. Zur Vermittelung dieses Übergangs ist Robinson durch seine eigentümliche phantasievolle Beschaffenheit, »eine Phantasie der Praxis«, gut geeignet. Jedes Kind kann sich nach Mafsgabe seines Vorstellungskreises und seiner Urteilskraft ein individuelles Bild von den Einzelzügen der Geschichte bilden. Charakteristisch dabei ist aber das Gebundensein an gewisse Richtlinien, welche der Stoff seiner Phantasietätigkeit vorschreibt. Bestimmt abgegrenzte Raum- und Zeitvorstellungen, sodann die Begriffe von Möglichkeit und Unmöglichkeit, von Bedingung und Notwendigkeit, von Ursache und Wirkung greifen regulierend und der Realität annähernd in das Schaffen der Einbildungskraft ein.

Man hat gesagt, dafs das gerade einen unvermittelten Abbruch der freien Phantasietätigkeit bedeute. Das kann nicht zugegeben werden. Tatsächlich gibt es keine Vermittlung zwischen Phantasie und Realität, die durch einen Unterrichtsstoff direkt dargeboten werden kann. Der Schritt von der einen zur andern Welt ist Sache der Erkenntnistätigkeit; manche psychopathisch minderwertige Kinder vollziehen ihn niemals. Man kann daher nichts weiter tun, als einen Stoff darbieten, der die Nötigung zur Berücksichtigung der genannten Vorstellungen und Begriffe in die Denkarbeit einschiebt. Das geschieht durch Robinson. Die Nötigung bedeutet aber keinen Abbruch der Phantasietätigkeit, denn sie tritt nicht von aufsen an das Kind heran. Sie kommt vielmehr aus dem Stoffe, der anregt, was bereits im Kinde schlummert und es das Kind selbst weiter ausspinnen läfst. Die treibende Kraft dazu ist hier wie überall das Interesse. In der Teilnahme für Robinsons Schicksal liegt das wunderbare Geheimnis, wonach sich unvermutet selbst schwache Schüler dem notwendigen Gange der Dinge anpassen und zur Überwindung aller Hemmnisse ihre ganze geistige Kraft anspannen. Da wird herbeigebracht, was das empirische Interesse bereits gesammelt hat, und das wird nun alles in spekulativer Weise nach Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit abgeschätzt. Eine bewufst zweckmäfsige Auswahl beruht auf Kenntnis der zu wählenden oder nicht zu wählenden Dinge. Deshalb mufs das Kind mit den Naturdingen in engere Verbindung treten, es mufs sie auf ihre praktische Verwendbarkeit hin nach Form, Eigenschaften usw. prüfen, es mufs vorbedenken und nachbedenken, und es mufs den Ort und die Zeit in Anschlag bringen. Das alles zusammen führt zu kausalen Zusammenhängen zwischen realen Dingen an sich und ihrem Verhältnis zum Menschenleben. Und weil es der Auswege und Entscheidungen viele gibt, kann das Kind produktiv so schaffen, dafs in ihm ein neuer Robinson, sein Robinson, ersteht. Und weil jeder Schritt zur Lebenserhaltung des Helden im Kampfe ums Dasein unternommen wird, geschieht er aus Gefühlsdrang, aus intensivem In-

teresse. In diesen Dingen liegt der vermittelnde Charakter der Erzählung begründet.

c) Der vorbereitende Charakter auf den Geschichtsunterricht. Die Robinsonerzählung gibt ein treues Abbild von den ersten Anfängen der Kulturentwicklung. »Auf seiner Insel ist Robinson gleichsam ein der Urperiode angehörender Mensch.« Er hat keinen Anteil an dem Segen der Kultur unserer Zeit. Mit den einfachsten Mitteln, wie sie die Natur darbietet, fängt er, getrieben von bitterer Not, das ungeheuere Kulturwerk von vorne an und erreicht durch anstrengende, mühevolle Arbeit eine verhältnismäfsig hohe Stufe. Zutreffende Einzelzüge illustrieren die Entwicklung Schritt um Schritt (Zillig, 14. Jahrb. d. V. f. w. Päd.) Und alle diese Züge überschreiten die Apperzeptionsstufe des Kindes nicht, denn sie werden der Hauptsache nach vom Kinde individuell gestaltet. Da gehen dem Schüler die Augen darüber auf, dafs alle Fortschritte Robinsons das Ergebnis seines Nachdenkens und Schaffens, d. h. seiner Arbeit, sind. Von Robinson aus wird die Aufmerksamkeit auf den Kontrast von jetzt und einst gelenkt und die Vorstellung gewonnen, dafs auch unsere Kulturgüter durch Menschengeist und Menschenhand geworden sind. Damit aber und in dem Mafse, wie es gelingt, sich das Kind in den Begriff der Kulturarbeit einleben zu lassen, wachsen die psychologischen Vorbedingungen für die historische Auffassungs- und Denkweise. Wo es der Unterricht vermag, dem Schüler so eine Vorahnung für historisches Werden und Vergehen zu geben, da wird der Stoff in Wahrheit zum »Präludium der Historia«. (Vergl. Fuchs, Konzentrationsstoffe zum Robinson.)

Der Zwiespalt, der darin liegt, dafs Robinson sozusagen mit moderner Kultur im Kopfe am Anfange derselben verharrt, ist dabei ohne Bedeutung. Das Kind bemerkt ihn nicht. Sollte es aber einmal der Fall sein oder sollte jemand Anstofs daran nehmen, so kann das Übel dadurch beseitigt werden, dafs man der Entwicklung Freitags mehr Aufmerksamkeit widmet.

d) Der religiös-ethische Charakter. Ohne Zweifel besitzt die Robinsonerzählung einen solchen. »In ihr haben wir die konkreteste Verkörperung einer Seelengeschichte, die vom Leichtsinn und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hilfe Gottes und so zum inneren Frieden fortschreitet. Die Erzählung ist ein Abbild des Gleichnisses vom verlorenen Sohn und eine Vorbereitung auf dasselbe, zwar nicht in biblischer Form, doch durchdrungen von christlichem Geiste.« Eine Fülle von religiös-ethischen Gesinnungsverhältnissen bietet die Erzählung dar, und alle zusammen gipfeln in dem Satze: Du sollst Gott, deinen Herrn, lieben von ganzem Herzen .... und deinen Nächsten als dich selbst.

Die religiös-ethischen Gesinnungsverhältnisse lassen sich um drei Gesichtspunkte gruppieren.

α) Es handelt sich um die rechte Wertschätzung des Segens des Gemeinschaftslebens mit Eltern, Geschwistern, Verwandten und Nächsten. Gehorsam, Dankbarkeit, Ehrfurcht, Dienstfertigkeit gegen die Eltern lehrt die Geschichte; die Kinder sollen lernen, den Eltern untertan zu sein, sie im Alter zu pflegen.

Gegen den Nebenmenschen sollen sie sich eines gesitteten, anständigen, freundlichen, gefälligen Benehmens befleifsigen, sich der Hilfsbedürftigen annehmen, überall Mitleid mit Armut und Not betätigen. Ebenso sollen sie Ungehorsam, Undank, Lüge, Hartherzigkeit, Lieblosigkeit, Ungefälligkeit, Unhöflichkeit usw. als etwas Häfsliches verabscheuen.

β) Gott erscheint als der Helfer in aller Not und Fährlichkeit, als der Führer auf unserm Lebenswege, als unser Vater im Himmel.

Alle Wohltaten, die Robinson von Gott erfährt, kommen aus väterlicher, göttlicher Güte und Barmherzigkeit, ohne Verdienst und Würdigkeit. Für Robinson hat Gottes gnädige Führung innige Hingabe an seinen allmächtigen, liebenden Retter und Erhalter zur Folge. Gläubiges Bitten bei jedem Beginnen, freudiger Dank nach jedem vollendeten Werke wird die Grundstimmung des Herzens. Er steht zuletzt da als eine Person von religiös-sittlicher Einheit.

γ) Die sog. mittelbaren Tugenden, wie Fleifs, Ordnungsliebe, Reinlichkeit usw. er-

fahren rechte Würdigung (Praxis der Erziehungsschule, Jahrg. 1891 u. Fuchs, Konzentrationspläne, S. 110f.).

An positivem Gesinnungsmaterial bietet demnach die Erzählung mehr als genug. Die Hauptsache dabei ist aber die, dafs von keiner moralisierenden Salbaderei die Rede sein kann, sondern dafs sittliches Urteil und religiöses Empfinden dem Standpunkte des Kindes entsprechen, aus der Teilnahme für den Helden mit Klarheit, Bestimmtheit und tiefinnerer Wärme hervorgehen. Dabei bleibt durch der Erzählung phantasievollen Charakter der Zusammenhang mit den Märchen gewahrt. Darüber hinaus tritt aber auch ein wesentlicher Fortschritt ein. Derselbe wird durch die Einheitlichkeit in der äufseren und inneren Anlage des Stoffes herbeigeführt. Die ganze gefühlsmäfsige Auffassungs-, Empfindungs- und Beurteilungsweise gestaltet sich danach einheitlicher als in den Märchen. Wurden hier die ethischen Urteile durch Gemütserregungen erzeugt, die mehr oder weniger Augenblicksstimmungen waren, so erhalten die ethischen Werturteile, die aus dem Robinsonstoffe herauswachsen, einen objektiveren Charakter. Sie zeichnen sich aus durch gröfsere Klarheit, Bestimmtheit, Dauer und einen gewissen Grad des Unwandelbaren, weil sie alle einen Mittelpunkt haben, »die innere Entwicklungsgeschichte eines aus schwerer Verirrung sich zu vollständiger Läuterung des Herzens emporhebenden Menschen.«

e) Die Verwendung auf späteren Unterrichtsstufen. Im Lehrplan hat der Robinsonstoff zunächst einen propädeutischen Charakter für die Patriarchen- und Thüringer-Sagenzeit. Ein Beispiel dazu. Es soll zeigen, wie man den Stoff als Apperzeptionshilfe benutzen kann, um die Beeinflussung der Kultur der Völker durch andere Völker verständlich zu machen.

Robinson erhält Freitag. Was lernen die Kinder aus dem Verhältnis zwischen beiden? Schon Robinson eignet sich von Freitag verschiedene Handfertigkeiten in der Herstellung von Gerätschaften und Waffen an, er lernt von ihm die Herstellung von Feuer usw. Freitag aber wird durch Robinson zu einem ganz anderen Menschen umgebildet. In seiner Schule wird er ein Kulturmensch. — Dagegen halte man »Israel in Ägypten«. Aus den Nomaden entwickelt sich ein sefshaftes Volk, das Ackerbau treibt; es wohnt nicht mehr in Zelten, sondern lernt das Brennen der Ziegel und den Häuserbau; es nimmt die Zeitrechnung der Ägypter an; es verliert aber auch den Glauben an den einen Gott und wendet sich den Götzen zu usw. (Vergl. Heft V aus dem päd. Univ.-Sem. zu Jena S. 183 f. u. 197 f.) In demselben Sinne wird sich der Robinsonstoff auch auf späteren Stufen, z. B. bei ethnographischen und klimatologischen Erörterungen in der Geographie der fremden Erdteile heranziehen lassen und auch auf religiösem Gebiete kann man öfters auf ihn zurückgehen. Die Gleichnisse vom verlorenen Sohn, vom barmherzigen Samariter, die Geschichten, in denen Jesus seine Jünger lehrt usw., bieten Anknüpfungspunkte. — Dasselbe ist auch der Fall für den naturkundlichen Unterricht. Spricht man z. B. von der Bedeutung des Eisens für den Menschen, so kann man mit bestem Erfolge an Robinsons Leben erinnern.

Solche Beziehungen bringen dem Unterricht nur Gewinn. Sie beleben und vertiefen einmal den neuen Stoff, andernteils aber auch den Robinsonstoff selbst, und dieses ist nötig, wenn er seine ihm gestellte Aufgabe ganz ausfüllen soll. Man braucht dabei nicht zu fürchten, dafs vielfache Heranziehung das Interesse an Robinson erlahmen lasse. Dagegen ist man geschützt, weil Robinson als Völkergabe dasteht, deshalb klassisch ist und von selbst zu steter Rückkehr einladet.

f) Der Schulrobinson. Die Schule mufs sich überall mit Zubereitung der Stoffe für ihre Zwecke begnügen. In den meisten Fällen mufs sie Kapitel aus gröfseren Stoffganzen auswählen und kürzen. Für den Robinsonstoff gilt das sogar in hohem Mafse. Es ist nicht möglich, den Stoff in vollem Umfange zu verarbeiten. Man könnte das für einen grofsen Nachteil ansehen und vielleicht aus diesem Grunde die Behandlung des Stoffes im 2. Schuljahre für verfrüht halten. Die Pädagogik hat aber in erster Linie zu fragen, ob es nötig und zweckmäfsig ist, die Erzählung im ganzen Umfange zu verarbeiten. Die Frage mufs entschieden verneint werden. Schon Rousseau hat auf den Wust hin-

gewiesen, der abgestreift werden müsse, um den Kern der Erzählung deutlich herauszuschälen. Wo in diesem Sinne Verkürzungen vorgenommen werden, bedeuten sie keine Verkümmerungen.

Wie mufs ein Schulrobinson beschaffen sein? Er mufs alles Wesentliche enthalten, was zum Kern der Erzählung, was zur Lösung seiner Aufgabe in historischer und religiös-ethischer Hinsicht gehört. Er darf darum nicht so weit beschnitten werden, wie es Rousseau verlangt. Die Jugendgeschichte Robinson darf nicht fehlen. Ferner rechnen wir dazu, dafs der Held der Erzählung durch zwei Kulturperioden, die Urzeit und die moderne, vorgeführt wird; denn es hat sich für uns herausgestellt, dafs mit dieser Fassung der Apperzeptionskraft der Zöglinge nicht zu viel zugemutet wird, dafs dadurch vielmehr der propädeutische Gewinn für den Geschichts- und naturkundlichen Unterricht steigt. — Der phantasievolle, poesievolle und epische Charakter müssen der Erzählung gewahrt bleiben. Der Ausdruck mufs kindlich sein, darf aber nicht kindisch werden. Die Sätze seien kurz und klar, so dafs der Stoff auch im Lesen zu gebrauchen ist. —

Der Versuch, einen solchen Schulrobinson auszuarbeiten, liegt bereits in sechster Auflage vor. Er betrifft eine vollständige Umarbeitung des ersten Schulrobinson von den Verfassern der Schuljahre in deren Lesebuch fürs zweite Schuljahr. Verlag Bredt-Leipzig. Die Umarbeitung ist durch Seminaroberlehrer Fr. Lehmensick besorgt worden und bedeutet einen grofsen Fortschritt in der Lösung der Aufgabe, einen klassischen Schulrobinson zu schaffen.

Literatur: Rousseau, Emil vom 12. bis 15. Lebensjahre. — Hettner, Literaturgeschichte d. 18. Jahrh. Teil I. — Ziller, Jahrbuch d. V. f. w. Päd. VI, S. 105 f. — Ders., Eine Skizze der päd. Reform-Bestrebungen usw. Zeitschr. für exakte Philos., IV. Bd. S. 14 f. — Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Päd. Dresden 1886. — Willmann, Päd. Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. Jahrb. d. V. f. w. Päd. XIV, S. 108 f. — Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule. 2. Heft d. Päd. Studien von W. Rein, Jahrg. 1880, 2 Dresden. — Ackermann, Päd. Fragen, I. u. II. Reihe. — Grabs, Bemerkungen zum 2. Schulj. Evangel. Schulblatt, 1885 u. 1886. — Krügel, Robinson. Weimar. Kirchen- u. Schulblatt, 1889, 2 u. 3. — Rein, Zweites Schuljahr. 5. Aufl. 1907. — Ders., V. Heft. Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena. — Fuchs, Robinson als Stoff eines erzieh. Unterrichts. Jena 1893. — Lange, Über Apperzeption. — Just, Praxis der Erziehungsschule III, 75, 121 f. — Hartmann, Sächs. Schulzeitg. 1887, IV, S. 176 ff. — Heydner, Beiträge zur Kenntnis des Päd. Seelenlebens. Leipzig 1894. — Bogumil Goltz, Buch der Kindheit. — Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig 1897. — Krönlein, Rheinische Blätter für erzieh. Unterricht. — Judenchristentum, in der religiösen Volkserziehung. Leipzig. S. 119 f. — Beyer, Die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. — Kirchmann, Geschichte der Arbeit und Kultur. 2. Ausg. Ebenda 1857. — Ch. Mac. Murry, Spezial Method for history and litterature. Bloomington, Ill. 1893. — Fr. Mc. Murry, The educational value of Robinson Crusoe. The Public School Journal. Bloomington, January 1895.

Jena. H. Landmann.

Robinson und Robinsonaden in der Jugendliteratur

a) Robinson. b) Robinsonaden.

a) Robinson. Als am 25. April 1719 der erste Band des »Robinson« erschien, war sein Verfasser Daniel Defoe sicherlich weit entfernt, die epochemachende Bedeutung des Buches auch nur zu ahnen. Wenigstens wissen wir nichts davon, dafs er ihm eine gröfsere Bedeutung als seinen anderen zahlreichen Schriften beigelegt hätte. Das Buch erschien vielmehr, wie auch seine späteren Romane und überhaupt der gröfsere Teil seiner überaus zahlreichen Schriften, anonym, so dafs es geschehen konnte, dafs ihm zwei Menschenalter später die Verfasserschaft ganz abgesprochen wurde (Vergl. meinen Aufsatz: Der Robinson-Mythus. Zeitschrift f. Bücherfreunde. Jahrg. VIII. S. 1 ff.). Bekanntlich war der Erfolg ein für jene Zeiten ungeheurer und unerhörter: nicht nur erlebte der Band binnen wenig mehr als einem Vierteljahr vier Auflagen, ohne die Nachdrucke zu rechnen, sondern der Verfasser konnte auch ein Jahr später einen am Schlufs des ersten Bandes bereits verheifsenen zweiten Band folgen lassen, der nichts als Robinsons spätere Reisen, und im gleichen Jahre noch einen dritten Band, der nur seinem Helden in den Mund gelegte »ernsthafte Betrachtungen« über Fragen der Religion und Ethik ent-

hielt. Schon ein Jahr nach Ausgabe des ersten Bandes erschienen eine französische, eine holländische und mehrere deutsche Übersetzungen, im Todesjahr des Verfassers auch eine italienische, und ihnen sind seitdem noch eine grofse Reihe anderer selbst in die entlegensten Sprachen gefolgt. Endlich begannen noch im Erscheinungsjahr des ersten Bandes selbständige Nachahmungen des Buches zu erscheinen, zuerst in England, dann aber vorzugsweise in Deutschland, in einer Massenhaftigkeit, dafs man auf Grund dieser in die Tausende gehenden Auflagen, Übersetzungen und Nachbildungen den »Robinson«, ohne begründetem Widerspruch zu begegnen, nicht nur als das verbreitetste, sondern auch als das wirksamste, lebensfähigste Buch der Weltliteratur, wenigstens auf dem Gebiete des Romans, bezeichnen kann.

Diese Wirksamkeit mufs durch eine Analyse der Elemente des Buches sich begründen lassen. Wir unterscheiden bei genauerer Lektüre bald ein rein abenteuerliches und ein psychologisches Moment. Auf das erstere mochte der Verfasser durch den Zeitgeschmack, durch die seit Elisabeth immer mehr gewachsene Neigung und den Drang des englischen Volkes sich die Seeherrschaft zu erringen, und die Freude an den damit verknüpften kühnen Taten und Abenteuern gekommen sein, und durch dieses abenteuerliche Element wirkte er sicherlich in erster Linie auf die grofse Masse der Leser, wie er noch heute vorzugsweise dadurch auf einen roheren Geschmack, wie er der grofsen Masse sowie der Jugend nun einmal eignet, wirkt. Aber schon diese Abenteuer unterscheiden sich von allen anderen in anderen Reiseberichten in ganz einziger Weise durch die Lage, in die der Held versetzt wird. Ein Mensch wird durch Schiffbruch an eine einsame Insel verschlagen, auf der er 28 Jahre lang allein und zunächst aller Kulturbehelfe beraubt verbringen mufs. Welchen Schrecken birgt dieses Wort »allein«, wenn wir uns erinnern, dafs nur für den Weltüberwinder, den Weisen das Alleinsein etwas Erstrebenswertes ist! Hier nun setzt unmittelbar das psychologische Element ein. Von dem einfachen Berichterstatter über diese Ereignisse erhebt sich der Erzähler zum Künstler, die schlichte Erzählung zum Kunstwerk, wenn der Erzähler sich die Frage vorlegt: Wie werden solch schreckliche Erlebnisse auf den Betroffenen wirken? Indem er dieser inneren Anregung folgte, hat Defoe seinen rohen Stoff vertieft und zum Kunstwerk erhoben. Die Erlebnisse des Helden werden für ihn zu einer furchtbaren Schule der Geduld, aus der er zuletzt, nicht ohne wiederholt Rückfälle zu erleiden, geläutert, gebessert hervorgeht. Der gottlose, leichtfertige, weltlich gesinnte Jüngling lernt seinen Gott erkennen in dessen Allmacht, Allgüte, Allweisheit, die sich ihm offenbaren in seiner Rettung aus dem Schiffbruch, aus den Schrecken des Erdbebens, aus seiner Krankheit, aus den Händen der Wilden, sowie in der Fürsorge, wie er sie erkennt in der Strandung des Schiffes in der Nähe der Insel und in dem Aufspriefsen der verächtlich beiseite geworfenen Getreidekörner. Zugleich aber wird seine Lage für ihn zu einer Schulung der Vernunft. Bisher von ihm in der Gestaltung seines Lebens durchaus verachtet, wird diese jetzt in seiner Hilflosigkeit seine einzige Führerin. So wird er durch seine furchtbare Lage geradezu erzogen; was aber diese Erziehung erst glaubhaft macht, ist der Umstand, dafs wir es mit einem jugendlichen, in der Entwicklung begriffenen, einer Beeinflussung zugänglichen Charakter zu tun haben. Nehmen wir dazu, dafs wir es bei dem Helden mit einem Menschen ohne besondere Anlagen und Fähigkeiten zu tun haben, an dessen Stelle sich nun ein jeder versetzen kann, so wird ersichtlich geworden sein, warum der Roman das allerbreiteste Publikum finden mufste und, wie wir gesehen haben, tatsächlich fand. Und das pädagogisch-didaktische Element war darin so reichlich vertreten, dafs das Buch zu einer Bearbeitung für jugendliche Leser geradezu herausforderte.

Nach allgemeiner Annahme war es J. J. Rousseau, der zuerst die Verwendung des Buches für pädagogische Zwecke empfahl. Vielleicht aber war er auch in diesem Punkte nicht original, sondern setzte nur seine temperamentvolle Persönlichkeit für eine Anregung ein, die von anderer Seite ausgegangen war. Wenigstens behauptet der Herausgeber der »Bibliothek der Robinsone« (Berlin 1805—1808. 5 Bde.), dafs schon lange vor Rousseau der Genfer

. Vernet den ersten Teil des Robinson aus den gleichen Gründen wie später Rousseau als Lesebuch für Kinder empfohlen habe.*) Sei dem, wie ihm wolle, — von Rousseau bekennen die bald folgenden Jugendbearbeitungen angeregt zu sein, und so müssen wir uns seine Motivierung ein wenig näher ansehen. Die oft zitierte Stelle in seinem Emile (Livre III.) lautet im wesentlichen folgendermafsen: »Si l'on peut inventer une situation où tous les besoins naturels de l'homme se montrent d'une manière sensible à l'esprit d'un enfant, et où les moyens de pourvoir à ces mêmes besoins se développent successivement avec la même facilité, c'est par la peinture vive et naïve de cet état qu'il faut donner le premier exercice à son imagination. — Cette situation est trouvée, elle est décrite. — Puisqu'il vous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux Traité d'éducation naturelle. Ce livre sera le premierque lira mon Emile; seul il composera durant longtemps sa bibliothèque, et il tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement; et, tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours. Quel est donc ce merveilleux livre? Est-ce Aristote? Est-ce Pline? Est-ce Buffon? Non, c'est Robinson Crusoé. Robinson Crusoé dans son île, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien-être; voilà un objet intéressant pour tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants. — Ce roman, débarrassé de tout son fatras, commençant au naufrage de Robinson près de son île, et finissant à l'arrivée du vaisseau qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Emile.« — Wer sich den Grundgedanken der Rousseauschen Pädagogik vergegenwärtigt, sieht sofort, wie Rousseau zur Empfehlung des Robinson kommt. Rousseau will keinen Unterricht als den durch die Tatsachen der Umwelt. Was konnte ihm also zur Exemplifizierung seiner Theorie gelegener kommen als die Situation eines Menschen, der, durch Zufall von der menschlichen Gesellschaft isoliert und deren Kulturbehelfe fast ganz entbehrend, gezwungen ist, einzig von den Tatsachen der Natur um sich herum Belehrung anzunehmen und sie bis zu einem gewissen Grade zu meistern, falls er anders sein Leben fristen will? — Dafs bei diesem Bemühen Robinson gezwungen wird, sich mit den verschiedensten Handwerken bekannt zu machen, entspricht wiederum dem Nützlichkeitsstandpunkt Rousseaus, dem die Handwerke höher standen als die sogenannten Künste. Ob ihm an dem Buche noch etwas anderes von Werte gewesen ist, ob ihn interessiert hat, dafs es sich bei dem Romanhelden um einen innern Läuterungsprozefs handelte, ist aus seinen Worten schlechterdings nicht zu entnehmen, und wir werden ihm kaum Unrecht tun, wenn wir mit Wezel (s. u.) annehmen, der Genfer Philosoph habe sich bei seiner Empfehlung des Buches, die ohnehin nur mit Vorbehalten erfolgt, nur auf eine unvollkommene Kenntnis desselben gestützt. Sei dem, wie ihm wolle — auf seine mächtige Autorität berufen sich jedenfalls die sogleich zu nennenden Bearbeitungen des Buches. Die erste derselben — wie auch die folgenden sehr selten geworden — rührt her von Amé-Ambr.-Jos. Feutry (Robinson Crusoe. Nouvelle imitation de l'anglois. Amsterdam 1766. 2 vols). Obwohl ausdrücklich auf Rousseau sich berufend, wahrt sie sich doch insofern ihre Selbständigkeit, als sie auf die Vorgeschichte des Inselaufenthalts Robinsons nicht verzichtet und sogar den zweiten Band in den Hauptsachen wiedergibt, den spätere Bearbeiter meist fallen gelassen haben. Die Kürzungen betreffen sonach weniger die Erzählung als die im Original so reichlich eingestreuten Reflexionen, die der Bearbeiter als »zuweilen unangebracht und gefährlich«, einmal geradezu als »Gift« bezeichnet, eine Kritik, die nur von seinem katholischen Standpunkte aus zu verstehen ist. Feutrys Bearbeitung erlebte fünf Auflagen und zwei

*) In den aus seiner hinterlassenen Handschrift übersetzten »Grundsätzen der physischen, sittlichen und wissenschaftlichen Erziehung«. Bern 1785. einem Buche. das ganz unauffindbar zu sein scheint, so dafs ich nicht habe nachprüfen können.

Übersetzungen ins Polnische. — Schon wenige Jahre später erschien eine zweite Bearbeitung unter dem Titel: L'Isle de Robinson Crusoé (später verändert in: Robinson dans son Isle). Londres et Paris 1768; als Verfasser zeichnet ein gewisser Montreille (Pseudonym für Savin, professeur d'humanités à Bordeaux). Sein Buch, ebenfalls stark verbreitet und, nach meiner Kenntnis, noch jetzt in den Händen der französischen Jugend, bewegt sich dem Original gegenüber schon insofern mit gröfserer Freiheit, als es den Stoff in Kapitel einteilt und weiter den zweiten Band als ganz unerheblich fallen läfst. Ihm ist also der erste Band das einzig Wertvolle, aber auch ihm erscheinen die überwuchernden Reflexionen des Helden bez. des Verfassers als störend und müssen stark beschnitten werden. Auch von ihm ist der schlichte Ton der Erzählung gut getroffen. — Des Zusammenhangs wegen erwähne ich jetzt gleich die dritte der ältesten französischen Bearbeitungen, obgleich sie zeitlich hinter die ältesten deutschen fällt: Histoire corrigée de Robinson Crusoé dans son île déserte. Ouvrage rendu propre à l'instruction de la jeunesse, sur l'avis et le plan de Jean-Jacques Rousseau. Paris. An III de la République française (1794/1795). In der Vorrede zitiert der unbekannt gebliebene Bearbeiter zunächst die Äufserungen Rousseaus, um sich dann mit zwei Vorgängern zu beschäftigen, von denen der eine wohl Feutry, der andere der Campesche Robinson in einer französischen Übersetzung ist. An der ersteren lobt er den reinen Stil, tadelt aber den Verfasser wegen der vorgetragenen oder aus Defoe beibehaltenen religiösen Ansichten, die mittlerweile — wir befinden uns im Revolutionszeitalter — veraltet sind. An der zweiten tadelt er zunächst die veränderte Technik der Erzählung, derzufolge diese viel von ihrem Reize einbüfsen müsse, dann aber, was sich Campe als Lob angerechnet hatte, dafs Robinson als gänzlich aller Hilfsmittel entbehrend vorgeführt werde, so dafs ihm nun alles wie durch eine Art übernatürliches Wunder zukomme, wie z. B. das Geschenk des Feuers, zu dem er nur mit Hilfe eines durch den Blitz in Brand gesteckten Baumes gelange. Und der Plunder, den Campes Robinson mitschleppe, sei massenhafter und ärgerlicher als der, den Rousseau dem Original vorgeworfen. Unser Bearbeiter selbst hat, soweit sein Verstand in Betracht kam, sich seiner Aufgabe in vorzüglicher Weise entledigt; er denkt nicht daran, mit Rousseau auf die Jugendgeschichte Robinsons zu verzichten, endet aber seine Erzählung mit Robinsons Rückkehr in die Heimat. Die rührenden Stellen des Originals indessen, also was auf das Gefühl wirken soll, kommen bei ihm durchaus zu kurz, so die Schrecken des Erdbebens, die Entdeckung der Getreidehalme, die Wiedergenesung Robinsons und ähnliches; ein Zeitalter, welches den Gott seiner Vorfahren vom Throne gestofsen hatte, um die Vernunft darauf zu setzen, war darüber erhaben. — Mittlerweile hatten sich auch deutsche Pädagogen des Buches bemächtigt, und zwar waren es die Kreise der Philanthropinisten, die sich damit ein neues Verdienst erwarben. J. K. Wezel war es, der zuerst den Anfang einer Bearbeitung des englischen Robinson in den »pädagogischen Unterhandlungen des Philanthropinums zu Dessau« vom Jahre 1778 erscheinen liefs, sie aber abbrach, um im folgenden Jahre seine Arbeit gleich als Buch zu veröffentlichen: Robinson Krusoe. Neubearbeitet. Leipzig, Dyk 1779. — In der sehr lesenswerten Vorrede wendet er sich zunächst gegen Campe, der in einer Ankündigung seines Robinson den Robinsonstoff als Panacee gegen die Empfindsamkeitsseuche empfohlen hatte, und legt, originell genug, dar, dafs jene sehr zu beklagende, weil den Nationalcharakter schwächende Empfindsamkeit die mannigfaltigsten Quellen habe und vom Schriftsteller nur in sehr bedingter Weise bekämpft werden könne. Nach ihm ist Robinson »die Geschichte des Menschen im kleinen, ein Miniaturgemälde von den verschiedenen Ständen, die die Menschheit nach und nach durchwandert ist, wie Bedürfnis und zufällige Umstände einen jeden hervorgebracht und in jedem die nötigen Erfindungen veranlafst oder erzwungen haben, wie stufenweise Begierden, Leidenschaften und Fantasien durch die äufserliche Situation erzeugt worden sind.« Demgemäfs bemüht er sich, »diese Stufen der Entwicklung in der Geschichte deutlich anzugeben und hinein-

zubringen, so sehr der Plan des Originals es erlaubte.« Wezel hat ganz Recht, wenn er bezweifelt, dafs Defoe diese philosophische Idee vorgeschwebt habe. Defoe hat tatsächlich — das schliefsen wir aus seiner ganzen Arbeitsweise — immer nur höchstens aus einem künstlerischen Instinkt heraus, aber nicht auf Grund eines künstlerischen Planes geschaffen. So zeichnet denn nun die Wezelsche Bearbeitung diese philosophische Durchdringung des Stoffes vor allen anderen aus, ohne dafs sie im breiten Publikum den entsprechenden Anklang gefunden hätte. Wezels zweiter Band (später unter dem Titel: »Robinson's Colonie oder Schilderung der Entstehung der verschiedenen Staatsformen und Religionen« erschienen) hat mit dem zweiten Bande Defoes fast gar nichts mehr gemeinsam, sondern geht seine eigenen Wege, die originell genug, aber für ein Publikum von Kindern fast ungangbar sind. Aber nach Wezel sollen Menschen von gewöhnlichen Fähigkeiten vor dem zehnten, zwölften Jahre gar nicht zur Lektüre als Zeitvertreib angehalten werden, »wofern sie nicht ein ganz besonderer Trieb zu dieser Art des Vergnügens hinzieht«. Wezel hatte auch Zweifel gehegt, ob der Ton seiner Bearbeitung »allemal der Fassungskraft des kindischen Alters angemessen« sein werde, »besonders wenn man ihn mit der Schreibart vergleicht, in welcher gegenwärtig viele Schriftsteller mit den Kindern verkehren«. Zu diesen Schriftstellern gehört auch Joachim Heinrich Campe, der mit seiner Robinsonbearbeitung auf lange Zeit hinaus die Richtung bestimmte, der mit ihr vielleicht einem Zeitbedürfnis entgegenkam, zumal er sich in der Technik der Erzählung in einem bereits gebahnten Geleise bewegte, sich aber — nach unsern heutigen Anschauungen — so weit wie nur möglich von dem Ideal einer Robinsonbearbeitung oder auch nur eines Kinderbuches entfernte. Laut seiner Vorrede (Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder. Hamburg, beim Verfasser und in Commission bei Carl Ernst Bohn. 1779. 1780. 2 Bde.) wollte Campe nicht weniger als fünf verschiedene Zwecke erreichen: 1. seine jungen Leser auf angenehme Weise unterhalten; 2. an den Faden der Erzählung viele Grundbegriffe d. h. Vorbegriffe an Dingen aus dem häuslichen Leben, der Natur usw. schürzen, »ohne welche jeder andere Unterricht einem Gebäude gleicht, das keine Grundlage hat«; 3. »manche nicht unerhebliche gelehrte Vorkenntnis, besonders aus der Naturgeschichte mitnehmen«; 4. als wichtigste Absicht, die Umstände und Begebenheiten so stellen, dafs recht viele Gelegenheiten zu sittlichen, dem Verstande und dem Herzen der Kinder angemessene Anmerkungen und recht viele natürliche Anlässe zu frommen, gottesfürchtigen und tugendhaften Empfindungen daraus erwüchsen«; das Buch sollte erwachsenen Kinderfreunden zum Vorlesen dienen und nur solchen Kindern selbst in die Hände gegeben werden, die im Lesen schon eine zureichende Fertigkeit erlangt haben; 5. sollte das Buch der damals umgehenden »Seelenseuche«, dem »leidigen Empfindsamkeitsfieber« als Gegengift dienen — also lauter Tendenzen, die in den Stoff hineingetragen wurden und die der Tod jedes Kunstwerkes sind — das ist überwiegend die heutige Auffassung. Sehen wir aber davon ab und treten wir Campes Absichten näher, so ergibt sich folgendes: Ausgehend von dem Rousseauschen Gedanken, wie vortrefflich die Entwicklungsgeschichte menschlicher Kultur als erzieherischer Grundstoff verwendbar sei, knüpfte er an wirkliches Leben an, nämlich das der Böhlschen Kinderfamilie im Billwerder Ausschlag bei Hamburg, die er zu erziehen hatte. Um den Stoff seinem jungen Publikum näher zu bringen, macht er den Helden zu einem Hamburger Knaben, verlegt aber nun nicht die Begebenheiten ebenfalls, wie man erwarten sollte, in die Gegenwart, sondern beläfst es in diesem Punkte bei dem Original, wobei es nun freilich in sofern nicht ohne Anachronismen abgeht, als die vorgetragenen religiösen Ansichten und auch gewisse andere Anschauungen diejenigen des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts sind. Von dem Defoeschen Original sind nur die Grundlinien der Erzählung beibehalten, jener Rousseausche Grundgedanke indessen tritt klar heraus, wenn auch der Schriftsteller auf Schritt und Tritt mit der mangelhaften Kenntnis der Urkultur der Menschheit zu kämpfen hat. So fehlt es auch nicht an geographischen

und naturgeschichtlichen Irrtümern, so z. B. wenn Campe seinem Helden statt der Ziegen des Originals das Lama beigibt, das wohl auf den Anden, nicht aber auf den karibischen Inseln sich findet. Um seinen Grundgedanken scharf herauszuarbeiten, läfst er im ersten Teil Robinson nicht nur allein, sondern auch jeder Werkzeuge und Hilfsmittel beraubt sein, sogar das Geschenk des Feuers kommt ihm durch ein halbes Wunder, durch einen vom Blitz entzündeten Baum zu. Mit schwerer Arbeit schafft er sich dann solche Hilfsmittel, lernt Tiere zähmen und lebend nutzen, anstatt sie des Hungers wegen zu töten, dann baut er den Boden und tritt so aus der Jägerzeit in die des Feldbaus ein, versucht sich, durch die Not gespornt in den verschiedensten Handwerken; dann findet er einen Gefährten, der zwar ohne höhere Kultur ist, aber eine eigene Entwicklung durchgemacht hat, und erlangt, »weit später als nach unseren heutigen Kenntnissen die Kulturgeschichte es eintreten sieht« (Reuleaux), mit seiner Hilfe das Feuer und weitere Kulturbehelfe. Nun erst gelangen sie in den Besitz der Hilfsmittel von dem gestrandeten Schiffe und schliefslich in Robinsons Heimat, wo dieser in echt Rousseauschem Geiste als nützliches Glied in die menschliche Gesellschaft eintritt, um in ihr als Einzelwesen zu verschwinden. So klar und durchsichtig die Seelenentwicklung des Helden im Kulturfortschritte aufgebaut ist — der Grund, weshalb sich das Werk bis jetzt erhalten hat —, so ist doch das Ganze nichts als »eine grofs angelegte Illustration jener philanthropischen Philosophie, wie sie in Deutschland praktisch erst bei Basedow in Dessau, dann in dessen Töchteranstalten geübt wurde, bei Campe selbst zu Trittau und (fast zur Karikatur getrieben) bei Salzmann in Schnepfenthal; es war die künstlerisch dargestellte Lehre Lockes und Rousseaus, versetzt mit den Axiomen der Diogene und Krates der Aufklärung: habe möglichst wenig Bedürfnisse und hilf dir selbst! (Göhring.)

In der Technik seiner Erzählung bedeutet Campes Arbeit gegenüber dem Original einen entschiedenen Rückschritt. Unter dem Einflufs der Madame Le Prince de Beaumont, bezüglich ihres »Magazin des Enfants«, das die ganze damalige Jugendliteratur beherrschte, verläfst er die autobiographische Methode des Originals und läfst die Begebenheiten durch einen Familienvater dem Kreise seiner Kinder vortragen, derart, dafs das Ganze gleichsam ein Stenogramm der im Familienkreise geführten Unterhaltung mit Rede und Gegenrede, mit Frage und Antwort, mit Einwurf und Erklärung wird. »In kürzeren Lesestücken mochte diese Spielart der damals berühmt gewordenen Sokratischen Lehrmethode noch angehen, aber auf die Dauer wurde sie unerträglich. Die Überklugheit der Kinder, ihr ewiges Dreinfahren in den Gang der Erzählung durch aufdringliche, naseweise Fragen, ihre Interjektionen und Gelöbnisse, ihre Beteuerungen und das Abkochen einer Moral in Permanenz erscheinen uns heute störend und verletzend zu gleicher Zeit. Jugendliche Leser haben sich von jeher dadurch über diese Klippe gerettet, dafs sie die Zwischenreden, die methodischen und stilistischen Füllsel einfach überschlugen.« (Göhring.)

Wie respektlos und praktisch nüchtern Campe dem Kunstwerk Defoes gegenüberstand, erhellt aus folgendem Umstand: Bei seinem auf Subskription herausgegebenen Buche hatte er sich hinsichtlich des Umfangs derart verrechnet, dafs er den Subskribenten für den gezeichneten Betrag das Doppelte hätte liefern oder selbst Schaden leiden müssen. Er half sich damit, dafs er für jenen Teil der Subskribenten die Geschichte mit der in Robinsons Krankheit eintretenden Ohnmacht des Helden, die seinen Tod bedeuten mufs, abschliefst, während diejenigen Subskribenten, die eine Nachzahlung leisteten, die ganze Geschichte erhielten. Campes Persönlichkeit und sein weit verbreiteter Ruf sicherten aber seinem Buche einen Erfolg, der kaum übertroffen werden konnte. Zu seinen Lebzeiten bereits und dann später wurde es in gegen 25 europäische Sprachen übersetzt, und, von unrechtmäfsigen Ausgaben abgesehen, existieren etwa 120 Auflagen, nicht zu rechnen zahlreiche Umarbeitungen, Kürzungen, Fortsetzungen und Nachahmungen, so dafs es in dieser Hinsicht einen Vergleich mit dem Original aushalten kann. — Wie es bei Nachahmungen fast immer zu geschehen pflegt, wurde, was an Campe fehlerhaft

gewesen war, der in das Original hineingetragene Nützlichkeitsstandpunkt, von den Nachahmern noch übertrieben. Ein Meisterzug Defoes war es gewesen, dafs er seinen Robinson mit keinen besonderen Fertigkeiten und Kenntnissen ausgestattet hatte, die ihm in seiner Lage von besonderem Nutzen hätten werden können; so war Robinson für einen unermefslich grofsen Leserkreis interessant und vorbildlich geworden. Wenn nun Parrot einen »Robinson den Jüngsten, Ein Lesebuch für Kinder besonders in technologischer Hinsicht« (Riga 1797) und E. Aug. Geitner einen »chemisch-technologischen Robinson« (Leipzig 1806) herausgaben, so konnten sie für ihre Helden unmöglich ein gleich grofses Publikum erwarten. — Der Wunsch, das den Interessen und Wünschen seiner Zeit dienende, durch eine klare Darstellung ausgezeichnete Werk auch anderen Kreisen als der Kinderwelt zugänglich zu machen, mufste schon früh zu einer Bearbeitung desselben in der Richtung führen, dafs die Gespräche weggelassen und die Begebenheiten in zusammenhängender Erzählung gegeben wurden. Hier ist besonders die Bearbeitung des Pfarrers Franz Xaver Geiger zu nennen (Der neue Robinson oder Seefahrten und Schicksale eines Deutschen. Augsburg 1794), die eine sehr grofse Verbreitung gewann und noch 1846 und dann wieder 1861 von F. Herbst für katholische Leser neu herausgegeben wurde. Aber auch eine Abkehr von Campe und eine Rückkehr zum Original fand bereits ein Menschenalter nach Campes Bearbeitung statt und fand ihren Ausdruck in dem Buche: »Robinson Crusoes des Aeltern wunderbare Schicksale usw. Nach den Bedürfnissen unserer Zeit neu bearbeitet«, (Nürnberg, Friedrich Campe, 1821). Diese Bearbeitung, von einem uns unbekannten Schulmanne herrührend und bei einem Neffen des Pädagogen Campe erschienen, ist als eine ganz vortreffliche zu bezeichnen. In schuldiger Pietät gegen das Original beschneidet sie nur offenbare Auswüchse der Reflexion, sucht aber niemals dem Stoffe die didaktischen Elemente aufzudrängen, sondern entwickelt diese nur, wo sie dem Stoffe immanent sind. Das Buch ging später in einen Leipziger Verlag über und hat es auf 18 Auflagen gebracht, scheint aber jetzt aus dem Handel verschwunden. Aufser dem eigenen Erfolg hat diese Bearbeitung den weiteren, dafs der Blick der pädagogischen Schriftsteller dem Original nun dauernd zugewendet blieb. Von solchen späteren Bearbeitungen, die nur augenfällige Mängel des Originals, so die religiösen Erörterungen, beschneiden oder die Erzählung straffer zusammenfassen, kann ich wegen Raummangels nur einige wichtigere anführen; 1. die in Konstanz bei Wallis 1829 erschienene; 2. die in Stuttgart bei Erhard 1837 herausgekommene; 3. die von C. Böttger besorgte und in Leipzig bei G. Wiegand 1855 veröffentlichte; 4. die nach der letzteren von O. L. Heubner herausgegebene, schlicht, aber ansprechend illustrierte, die sich grofser Beliebheit erfreute; 5. die ebenfalls beliebte Bearbeitung durch den fruchtbaren Jugendschriftsteller Ferd. Schmidt (etwa 1860 erschienen), endlich 6. die von L. Hüttner besorgte, von C. Fr. Lauckhard eingeleitete (Leipzig, Spamer 1863). Alle diese Bearbeitungen hatten dem Unterrichte nicht unmittelbar, sondern nur als Lektüre für die Jugend neben dem Unterrichte dienen wollen. Der Herbart-Zillerschen Schule war es vorbehalten, das Robinsonbuch dadurch dem erziehenden Unterrichte dienstbar zu machen, dafs sie ihn statt der biblischen Geschichte auf die zweite Stufe der Konzentrations- und Gesinnungsstoffe setzte, zu welchem Zwecke nun Ziller eine Neubearbeitung des Campeschen Robinson für notwendig erklärte. Eine solche lieferte G. A. Gräbner (1864) und sein Buch von Dir. Kühner, Prof. Ziller und Prof. Dr. Biedermann eingeleitet, hat eine weite Verbreitung gefunden. Diesem Erfolge und dieser Empfehlung zum Trotz mufs ich Gräbners Bearbeitung als eine Versündigung am Original bezeichnen, dem sie völlig verständnislos gegenübersteht. Der Altmeister Herbart hat sich an verschiedenen Stellen seiner Werke über Jugendliteratur ausgesprochen. An einer Stelle, die ich nur dem Sinne nach zu zitieren vermag, sagt er aus seinem feinen Verständnis der Jugend heraus, die er in individueller Erziehungstätigkeit kennen gelernt hatte, dafs ein Buch sich desto weiter vom Ideal einer Kinderschrift entferne, je mehr es die Absicht der Belehrung verrate. Nun sehe man sich von diesem

zweifellos richtigen Gesichtspunkte aus einmal Gräbners Bearbeitung an. Wie bei Campe ist die dem Stoffe so wunderbar angepafste autobiographische Form der Erzählung über Bord geworfen: hier erzählt nicht mehr der Held und erzwingt die Teilnahme der Leser, sondern der Schulmeister. Die sittliche Belehrung erwächst nun nicht mehr naturgemäfs aus der Situation, sondern wird mit der Aufdringlichkeit eines haec fabula docet der Erzählung angehängt, daneben jede Gelegenheit zur Belehrung in den Realien förmlich an den Haaren herbeigezogen. (Vergl. O. Zimmermann in der Jugendschriften-Warte, September 1906). — Eine völlige Umwälzung der Anschauungen und eine fast völlige Verwerfung der gesamten Jugendliteratur, eine Verwerfung, die freilich nicht selten das Kind mit dem Bade ausschüttet, wurde durch das Buch des Hamburger Lehrers H. Wolgast, das Elend unserer Jugendliteratur (Hamburg 1896) angebahnt und empfohlen. Seine Forderungen gipfeln darin, dafs eine Jugendschrift neben pädagogischem Gehalte auch künstlerische Qualitäten aufweisen müsse. Damit ist aber das Hineintragen jeder Art Tendenz — weil der Idee des Kunstwerks widerstreitend — von vornherein ausgeschlossen. Von diesem Gesichtspunkte aus haben dann die deutschen Lehrervereine Ausschüsse zur Prüfung der deutschen Jugendliteratur eingesetzt und ist die Hauptmasse der letzteren — sei es dafs sie den pädagogischen oder den künstlerischen Anforderungen nicht genügten —, verworfen worden. Aus dem gleichen Gesichtspunkte heraus ergab sich die Notwendigkeit einer neuen Robinsonausgabe, mit der der Hamburger Lehrer O. Zimmermann betraut wurde. Von der bei Spamer erschienenen Hüttnerschen Ausgabe ausgehend, aber in erster Reihe auf dem Original fufsend, hat Zimmermann seine Aufgabe in allem Wesentlichen in vorzüglicher Weise gelöst (Leipzig, Spamer 1904). Fast gleichzeitig mit ihm hat F. Wiesenberger eine vor allem wieder auf das Original zurückgehende Bearbeitung geliefert (Linz 1903). So stehen wir jetzt, nach manchen Irrwegen, dem Original wieder ungefähr so gegenüber, wie Feutry, Montveille und Wezel (s. o.) und dürfen in dieser Rückkehr zu dem damaligen Standpunkt eine Art Bürgschaft für seine Richtigkeit sehen.

b) Robinsonaden. Wie im allgemeinen bekannt ist und durch meine Bibliographie (s. u.) in abschliefsender Weise belegt, zog, als Beweis lebendigster Nachwirkung, Defoes Robinson einen ungeheuren Trofs von Nachahmungen hinter sich her, wie kaum sonst ein Buch der Weltliteratur. Auch auf diese Nachahmungen mufs ein flüchtiger Blick geworfen werden, natürlich nur insofern, als sie Jugendbearbeitungen ursprünglich für die Erwachsenen bestimmter Robinsonaden sind oder aber von vornherein für einen jugendlichen Leserkreis bestimmt waren. In erster Reihe, der Zeit nach, aber auch ihrem Werte nach, ist da zu nennen die treffliche Schrift des Naturphilosophen Gotthilf Heinrich von Schubert: Der neue Robinson oder die Schicksale des Philipp Ashton (Stuttgart 1848), von der ich nachgewiesen habe, dafs sie auf einer wahren Begebenheit beruht, die 1725 zum erstenmal in englischer Sprache aufgezeichnet und veröffentlicht worden ist. Sie hat eine Reihe von Auflagen erlebt und steht hoch über den meisten Produkten ihrer Art. Auch die einer Reihe von Generationen als Lesestoff willkommen gewesene »Insel Felsenburg« (1731—1743) wurde, nachdem sie für die Erwachsenen ihre Anziehungskraft verloren hatte, vom Ausgang des Jahrhunderts an mit wechselndem Glücke und ungleichem Geschicke für die Jugend bearbeitet, so von C. C. André (Lehrer in Schnepfenthal, später in Waldeck) in seinem »sittlich unterhaltenden Lesebuche« Felsenburg (Gotha 1788—1789, 3 Teile), in dem das Original arg verballhornt wurde, sodann von dem Dichter K. Lappe (Nürnberg 1823) und in neuerer Zeit von Auguste Wilhelmi-Grimm (Stuttgart 1876). Der Ober-Österreichische Robinson (Linz 1802) wurde neu bearbeitet von Ferd. Zöhrer (Teschen 1885). Die auf Tatsachen beruhenden Abenteuer des Ungarn Andreas Jelky (zuerst erschienen Wien 1776) bearbeitete Ludwig Hevesi für die Jugend (1875), den Schiffbruch und die Leiden des französischen Kapitäns Viaud (veröffentlicht 1770) bearbeitete J. C. Fröbing zur Lektüre für Kinder (1789). Im 19. Jahrhundert war es der Roman des Ameri-

kaners James Fenimore Cooper: The Crater or, Vulcan's Peak (1847) mit seiner ganz vortrefflichen Schilderung der Erschaffung einer blühenden Kolonie auf einem unfruchtbaren vulkanischen Riff, der nicht nur im Original eine starke Verbreitung fand, sondern auch zu einer ganzen Reihe Jugendbearbeitungen Anlafs gab. Endlich wurde auch das wirkliche Robinsonleben von fünf auf eine der Aucklandinseln verschlagenen Menschen (von zweien der Teilnehmer englisch 1866 und französisch 1870 veröffentlicht) durch Hermann Masius der Jugend zugänglich gemacht (Die Schiffbrüchigen oder zwanzig Monate auf einem Riffe der Aucklandsinseln 1870). Schier unübersehbar ist die Masse der robinsonartigen Bücher, die von vornherein für ein jugendliches Publikum bestimmt waren. Auf diesem Gebiete sind es die Franzosen, die sich besonders glücklich und vielfach original betätigt haben, während die Deutschen sich an unendlichen Be-, Um- und Verarbeitungen des Campe oder Übersetzungen fremder Produkte genügen liefsen. Als die erste selbständige Jugendrobinsonade ist zu bezeichnen: Lolotte et Fanfan ou les Aventures de deux enfans abandonnés dans une isle déserte (Charlestown 1787) von dem auch sonst bekannten Ducray-Duménil. Schon die nächste Jugendrobinsonade zeigt sich entschieden beeinflufst von den pädagogischen Grundsätzen Campes, wir werden daher, mindestens zum Teil, auch auf die gleichen Mifsgriffe gefafst sein müssen. Es ist der überaus verbreitete, in eine ganze Anzahl Sprachen, besonders das Englische, übersetzte Schweizerische Robinson (1812 bis 1813, 2 Bändchen, Fortsetzung 1826 bis 1827, 2 Bändchen) des Schweizerischen Pfarrers Johann David Wyfs, von diesem anfänglich nur zum Vorlesen im Familienkreise bestimmt und erst nachträglich von seinem ältesten Sohne Johann Rudolf Wyfs veröffentlicht (letzte Originalausgabe besorgt von Geh.-Rat Reuleaux, 1895). Hier handelt es sich um das Robinsonleben eines Schweizer Predigers mit seiner Frau und vier Knaben. Wie bei Campe kommt es dem Verfasser wesentlich darauf an zu zeigen, wie die natürlichen Kräfte jugendlicher Personen geweckt werden können durch Versetzung in eine Lage, welche besonders geeignet ist, die Sinne zu schärfen und für neue Eindrücke empfänglich zu machen und zu erhalten.

Campes kulturgeschichtliche Aufgabe ist also vom Verfasser weder gestellt, noch auch, etwa beiläufig, gelöst, die »Gesellschaft« ist hier von Anfang an da, an die Stelle der Personen-Einheit die Familien-Einheit getreten, bei der eins aufs andere angewiesen ist. Dieser Gedanke der bei Campe plangemäfs anfangs fehlt, später aber nicht mit voller Kraft zur Ausarbeitung kommt, ist hier in der Schilderung des Familienlebens zur vollen Entwicklung gekommen. Hier wird der jugendliche Leser »tief in die verschiedenen Gemüts- und Geistesanlagen der Knaben eingeführt, keine Entwicklung ist überhastet, nirgends werden Meinungen erzwungen, es ist die Gesellschaft von ihrer besten Seite aus gesehen. Gewalt übt nur die Natur, mit deren Härten zu kämpfen, deren Regungen mafsvoll und dankbar geniefsen zu lehren, das Buch nirgends unterläfst. Das Verhältnis der Kinder zu den Eltern ist fruchtreich in die Vorgänge, die das Buch schildert, hineingezogen; Belehrung von dem belesenen und erfahrenen Vater, freundliche Erhaltung und Besorgung durch die gute, treffliche Mutter — das durchzieht und durchwebt das Ganze und läfst die Entwicklung von Wissen und Charakter so unbemerkt zufliefsen, dafs sie dem jungen Leser wie Erlebnis vorkommt« (Reuleaux). Die eingeflochtenen zahlreichen Belehrungen sind wie bei Campe in Gesprächsform gegeben, man mufs gestehen, dafs sie die Erzählung nicht aufhalten, sondern fördern. Das einzig Störende an dem Buche ist, dafs man gleich von vornherein die Tendenz des Belehrens gewahr wird, sowie dafs die Erzählung etwas unmotiviert schroff abbricht, so dafs sich schon früh andere Schriftsteller zu Fortsetzungen veranlafst fühlten. — Auch der aus den Kreisen der Philanthropinisten hervorgegangene Chr. Gotth. Salzmann veröffentlichte mit seinem Heinrich Glaskopf (1820, zuerst im Boten aus Thüringen 1810 erschienen) eine Robinsonade, die, in allen Punkten poetisch hart und nüchtern, wie Salzmanns sämtliche Schriften ausschliefslich auf das Nützliche gerichtet ist und das Schöne, selbst da wo es ohne jede Anstrengung zu pflücken ist, — so

in der Namengebung seiner Figuren —, fast geflissentlich vermeidet. Eine der ersten selbständigen französischen Robinsonaden war Le Robinson de douze ans der Mme. Mallès de Beaulieu (Paris 1818), der eine starke Verbreitung fand. Von den beiden Produkten des Deutschen H. A. Chr. von Egloffstein: Der neue holsteinische Robinson (Nürnberg 1821) und: Der neue hessische Robinson (Cassel 1826) ist der erstere ein Seitenstück zum Campeschen, der andere ein Plagiat am Schweizerischen Robinson — Holland versuchte sich auf diesem Gebiete mit dem Robinson hollandais von G. C. Verenet (Amsterdam 1826), nachdem der österreichische Schulmann J. C. Beichel schon 1815 für das Volk und die Jugend, »zur nützlichen Unterhaltung und zur Erweckung guter Gesinnung« einen »Georg Treumuth, der österreichische Robinson« herausgegeben hatte. Unter den zahlreichen Jugendschriften des Katholiken Chr. von Schmid begegnen wir auch einer schwächlichen und doch ziemlich verbreiteten Robinsonade: Gottfried der junge Einsiedler (Landshut 1829). Von französischen Produkten der Folgezeit nenne ich als besonders beliebt geworden: Emma, le Robinson des demoiselles der Mme. Woillez (1834); Le petit Robinson de Paris von Eugénie Foa (1840); La petite fille de Robinson von Mme. la Comtesse de Germanie (1844), Trois mois sous la neige von J.-J. Porchat (1849); Les deux petits Robinsons de la Grande-Chartreuse von J. Taulier (1860). Von englischen haben sich besonderer Beliebtheit erfreut: The young Crusoe von Mrs Hofland (1840); der Masterman Ready des Kapitäns Fr. Marryat (1841), durch den Schweizerischen Robinson angeregt und in zahllosen Ausgaben, Übersetzungen und Bearbeitungen verbreitet; Leila, or the Island von Anne Fraser-Tytler (1849; The Desert Home or the Adventures of a Family in the Wilderness von Mayne-Reid (1851); The Island Home von Rich. Archer (1853); The Arctic Crusoe, a Tale of the Polar Seas von Percy Bolingbroke St. John (1854); The Catholic Crusoe, adventures of Owen Evans von dem Jesuiten Anderdon (1862). Der Schöpfer des neueren Reiseromans oder, wie man ihn auch nennen könnte, der Erneuerer der alten voyages imaginaires, Jules Verne, ist mit nicht weniger als drei Produkten hier vertreten: L'Ile mystérieuse (1874); L'Ecole des Robinsons (1882); Deux ans de vacance (1888). Neuerdings hat auch Italien, das bisher wenig Teilnahme für den Robinsonstoff gezeigt hatte, offenbar unter dem Einfluſs kolonisatorischer Bestrebungen, sich des Stoffes bemächtigt (Salgari, I. Robinson Italiani, 1897), während die anderen Nationen sich einstweilen noch mit Übersetzungen und Bearbeitungen fremder Produkte begnügen. Offenbar infolge zahlreicher gedankenloser Ausschlachtungen des Originals sowie des Campeschen Buches schien die Teilnahme für den Stoff eine Zeitlang entschieden nachgelassen zu haben, neuerdings zeigt aber ein Blick in die Bücherkataloge, daſs das Buch die alte Anziehungskraft zurückgewonnen hat, so daſs man die Vermutung wagen darf, es werde sich auch im 20. Jahrhundert in dem eisernen Bestand der Jugendliteratur behaupten.

Literatur: Leben und Abenteuer des Robinson Crusoe. Von Daniel Defoe. Neu aus dem Englischen übersetzt und mit literarhistorischer Einleitung versehen von Dr. Hermann Ullrich. Halle a. S. 1905. — Hermann Ullrich, Robinson und Robinsonaden. Bibliographie, Geschichte, Kritik. Ein Beitrag zur vergleichenden Literaturgeschichte, im besondern zur Geschichte des Romans und zur Geschichte der Jugendliteratur. Bd. I. Bibliographie. Weimar 1898. (Nachträge und Berichtigungen dazu in der Zeitschrift f. Bücherfreunde. XI. Jahrg. 1907/08.) — Ludwig Göhring, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Nürnberg 1904 (der Inhalt war schon früher in Zeitschriften erschienen). — H. F. Wagner, Robinson und Robinsonaden in unserer Jugendliteratur. (Beilage zum 28. Jahresbericht der K. K. Franz Joseph-Realschule. Wien 1903.)

Brandenburg. Hermann Ullrich.

Rochow

1. Leben. 2. Pädagogische Schriften Rochows. 3. Rochows Verdienste um das Landschulwesen. 4. Beurteilung der pädagogischen Ansichten Rochows.

1. Leben. Friedrich Eberhard von Rochow wurde am 11. Oktober 1734 als Sohn des kurmärkischen Kammerpräsidenten und späteren Kgl. Staatsministers Friedrich Wilhelm von Rochow geboren. Von seiner Mutter, der liebenswürdigen und fein gebildeten Tochter des Generalpost-

meisters und Ministers v. Görne, und von geschickten Hofmeistern vorgebildet, studierte er 1747—1749 in dem Ritterkollegium zu Brandenburg und trat am 3. Januar 1750 als Fahnenjunker in das Karabinier-Regiment zu Rathenow und bald darauf als Standartenjunker in die Garde-du-Corps zu Potsdam ein. 1752 wurde er Offizier. Als solcher nahm er am 7jährigen Kriege teil, wurde aber bereits in der Schlacht bei Lowositz verwundet. Während seiner Kur in den Winterquartieren zu Leipzig kam er mit Gellert in Berührung. Im Frühjahr 1757 rückte er von neuem ins Feld, wurde aber beim Rückzuge der Armee nach der Schlacht bei Prag abermals in einem Zweikampfe schwer verwundet, so daſs er im April 1758 den Abschied nehmen muſste. Er verheiratete sich am 4. Januar 1759 mit Christiane v. Bose (die Ehe blieb kinderlos) und übernahm die Verwaltung der väterlichen Güter Reckahn, Krahne und Gettin in der Mark. Neben ihrer Bewirtschaftung widmete er sich wissenschaftlichen Studien. 1762 erhielt er die Würde eines Portenarius Officialis Capituli zu Halberstadt und eine Majorspräbende nebst Prälatur und wurde zum Rittmeister ernannt. Nach dem Tode seines Vaters im Jahre 1764 fielen ihm auch die Familiengüter in der Provinz Preuſsen zu, da seine übrigen (13) Geschwister frühzeitig gestorben waren. Er behielt aber seinen Wohnsitz in Reckahn, wo er als Gerichtsherr die Polizeigewalt und auch die Aufsicht über die Schulen ausübte. Das auch in seinem Gutsbezirke herrschende Elend — eine Folge der Hungersnot, die plötzlich 1770 in Deutschland auftrat und bis 1772 anhielt — suchte er nach Kräften zu lindern. Seine wohlwollenden Bestrebungen fanden aber kein Verständnis bei der unwissenden Landbevölkerung. Er erkannte — nach eigenem Bericht — plötzlich am 14. Febr. 1772, als er einen in einem Netze verwickelten Löwen vor sich hinmalte, als gröſstes Hindernis für die geistige Hebung der Bevölkerung die Mangelhaftigkeit der Erziehung der Landjugend. Mit der gröſsten Energie unternahm er das pädagogische Reformwerk. Er veröffentlichte sein »Schulbuch« und den »Bauernfreund« und gewann in dem Pfarrer Stephan Rudolph (1729 geboren), dem er 1771 das erledigte Pfarramt in Krahne übertragen hatte, in dem Lehrer Julius Bruns (1746 geboren, auf der Domschule in Halberstadt vorgebildet, 1765 bis 1771 Musikus und Abschreiber bei Rochow, 1771 Kantor und Organist an der Johanniskirche in Halberstadt), der 1772 die Schule zu Reckahn übernahm, in den Lehrern Christoph Lindemann (1774 in Gettin angestellt) und Schliephacke (1779 in Krahne angestellt) verständnisvolle und tüchtige Mitarbeiter. Das Erscheinen des »Schulbuches« lenkte die Aufmerksamkeit des Ministers von Zedlitz auf Rochow. Zwischen beiden begann 1773 ein reger Briefwechsel, der bis 1787 ununterbrochen fortgesetzt wurde. Nur 1776 erfuhr das Verhältnis zwischen Zedlitz und Rochow eine vorübergehende Trübung. Zedlitz besuchte die Schule zu Reckahn zweimal, 1774 und 1779, erbat Rochows Rat in allen Schulverbesserungsangelegenheiten, richtete selbst Schulen in und um Berlin nach dem Muster der Reckahnschen ein, lieſs sich Lehrer von Rochow zuweisen und wollte diesem die Leitung eines Volksschullehrer-Seminars übertragen. Ebenso freundlich stellte sich der Konsistorialrat Teller zu Rochows Bestrebungen. Doch die Abneigung Friedrichs II. gegen die Pläne Rochows (Friedrichs II. Werke XXVII, S. 253; Zedlitz an Rochow 26. Mai 1781) verhinderten den Minister an einer Umgestaltung des gesamten Landschulwesens nach den Ansichten Rochows. In den aristokratischen Kreisen zu Berlin spottete man über den Reckahner Domherrn (Büsching an Rochow 10. Jan. 1780); er wurde bei der Besetzung des Domdekanats zu Halberstadt übergangen »wegen seines Eifers in Schulsachen und der Wärme, womit er dergleichen Projekte durchsetzte« (Rochow an Nikolai 1786). Die Absetzung des Ministers v. Zedlitz 1787 und die Ernennung Wöllners zum Staatsminister lieſsen keine weitergreifende Wirkung der Ideen Rochows erhoffen. Doch durfte Rochow in der noch von Zedlitz 1782 bewirkten Errichtung des Oberschulkollegiums, in der Publikation des Landrechts 1794 und in der ihm zu teil werdenden Anerkennung durch den Kronprinzen Friedrich Wilhelm (Brief an Rochow 12. Nov. 1796) nach Überreichung

des »Summariums« durch Nikolai die Erfüllung heifser Wünsche sehen und die Bürgschaft einer künftigen Verwirklichung seiner Ideen erhoffen. Eine solche gewährte ihm auch das Lob, das die zahlreichen Besucher seiner Schulen seinen Einrichtungen zollten. (S. Schulrede des Predigers Drumann in Darmstadt am 17. Jan. 1791, Stephanis Bayrischer Schulfreund. Büsching, Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn 1780[2].) Der dänische Graf Reventlow auf Brahetrolleburg richtete Schulen im Sinne Rochows ein; Overberg, Lehrer der Normalschule zu Münster schrieb 1793 eine »Anweisung zum Schulunterricht«, die in vielen Stücken auf Rochows Schriften zurückgeht. Rochows Ideen wurden in Deutschland, besonders in der Mark Brandenburg, im Halberstädtischen, am Rhein durch den katholischen Pfarrer Hoogen, in Dänemark durch den Freiherrn von Buchwald und den dänischen Kronprinzen, in Schweden durch den Direktor der Stockholmer Erziehungsgesellschaft begeistert aufgenommen und durchgeführt. Mit Jubel begrüfste Rochow die 1797 erfolgende Thronbesteigung Wilhelm III., dem er seine Schrift »Über den frühen Gebrauch des Lutherschen Katechismus« vorlegte. — 1794 war sein treuer Gehilfe Bruns, 1803 sein Pfarrer Rudolph gestorben. Am 16. Mai 1805 beschlofs Rochow sein arbeitsreiches, dem Dienste des Nächsten in selbstloser Hingabe gewidmetes Leben.

2. Pädagogische Schriften Rochows. a) Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauche in Dorfschulen. (2. Aufl.: oder Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen). Berlin, Friedrich Nikolai. 1772[1], 1776[2], 1790[3], 1800[4]. Über die Entstehung dieses Buches berichtet Rochow ausfürlich in der »Geschichte meiner Schulen» (s. u.). In dem Vorberichte zur 1. Auflage erörtert er die Nützlichkeit guter Landschulen und fafst seine Verbesserungsvorschläge in 5 Forderungen zusammen: Besser vorgebildete und besser bezahlte Lehrer, zweiklassige Schulen und höchstens 6stündiger auf Vor- und Nachmittag verteilter Unterricht, bessere Schulhäuser, bessere Unterrichtsmethode. Die Vorrede zur 2. Auflage handelt von der katechetischen Lehrform. Auf 252 Seiten finden sich dann 16 belehrende Vorträge über folgende Themen: 1. Aufmerksamkeit und Wifsbegierde; 2. Ursache und Wirkung; 3. Vom Grunde; 4. Wahrheit, Gewifsheit, Wahrscheinlichkeit, Irrtum, Glaube, Unglaube, Leichtgläubigkeit, Aberglaube; 5. Etwas von der menschlichen Seele; 6. Von der Religion, [a) Eigenschaften Gottes, b) Die geoffenbarte Religion, c) Die Biblische Geschichte von der Schöpfung bis zur Himmelfahrt Christi auf 5 Seiten]; 7. Eine Tugendlehre nach der Bibel; 8. Von der Gesellschaft und Obrigkeit (nach Rousseaus Contrat social), von Gesetz und Soldaten; 9. Vom Verhältnis; 10. Von der Höflichkeit im Umgange und im Reden und vom nötigen Briefschreiben; 11. Von der Zahlenkunst, als einer Übung des Verstandes; 12. Etwas von Ausmessung der Flächen und Körper und etwas Mechanik, dem ein Verzeichnis der gewöhnlichen Mafse und Gewichte vorgesetzt ist; 13. Vom Augenmafs und vom Betrug der Sinne (im Anschlufs an Rousseau); 14. Von natürlichen Dingen zur Vermehrung nützlicher Wahrheit; 15. Von den Mitteln, die Gesundheit zu erhalten, und einige einfache Vorschläge, die verlorene Gesundheit wieder herzustellen; 16. Von der Landwirtschaft, worauf es bei allen Arten der Landwirtschaft ankommt.

Das Buch fand grofsen Beifall und günstige Beurteilung, so durch Nikolai (Allg. d. Bibl. XIX, 69), Felbiger (Brief von ihm an Rochow, vom 10. November 1772), dem Minister von Zedlitz (Brief an Rochow, vom 17. Januar 1773).

b) Der Bauernfreund und der Kinderfreund. Rochow war der Meinung, dafs auf dem Lande ein grofser Mangel an »guten Gesinnungen« herrsche. Die Betonung des »Formellen in der Religion« bei der Unterweisung der Jugend durch Geistliche (Rochow an Nikolai, 30. April 1773), das Fehlen geeigneter Schulbücher (»die Fibel ist zu dünn und die Bibel zu klug für kleine Bauernkinder zum Lesebuche« Rochow an Zedlitz 1773), veranlafste Rochow zur Abfassung moralischer Erzählungen für den Gebrauch seiner Dorfschüler: »Ich mufste dergleichen selbst erfinden, weil den meisten schon bekannten die Einkleidung sowohl als auch die Wahl für die moralischen Bedürfnisse des Land-

mannes fehlte. Ich habe einen invaliden Soldaten gemietet, der sonst bettelte, der soll (immer 15 solche Geschichtchen in ein Heft gebunden) mit einigen Hundert solcher Exemplare in meinem Kreise herumziehen und sie den Leuten verkaufen. Was er löset, ist sein Lohn; denn ich schenk ihm die Materie. Der Titel dieser Rhapsodien wäre der Bauern Freund!« (Rochow an Nikolai 30. April 1773.) Inwieweit der Inhalt dieser Flugblätter in den Bauernfreund übergegangen ist, den Rochow 1773 auf seine Kosten drucken und in seinen Schulen einführen liefs (Rochow an Nikolai 17. März 1774), ist nicht festzustellen. Dieser Reckahner Bauernfreund enthält 60 Historien auf 16 Bogen mit sehr grofsem Druck. Wohl auf Anregung des Ministers v. Zedlitz, den er um zwangsweise Einführung dieses ergötzlichen, belehrenden und sprachrichtigen Lesebuches in allen Landesschulen angegangen hatte, arbeitete Rochow sein Buch um und erweiterte die Zahl der Geschichten auf 100 (Rochow an Nikolai 17. März 1774). Das Buch ist in der Reckahner Schule sogleich gebraucht worden, wie aus der Bemerkung in dem Briefe vom 17. März hervorgeht: »Der Nutzen in meinen Schulen ist ungemein.« Die Verhandlungen wegen der Verstaatlichung des Lesebuches mit dem Minister und dem Oberkonsistorium zogen sich bis zum Ende des Jahres 1775 hin. Am 6. Januar 1776 erhielt Rochow von Zedlitz den Bescheid, dafs sein Wunsch nicht erfüllt werden könnte. Nun liefs Rochow das zurückerhaltene Manuskript auf eigene Kosten in Brandenburg (bei den Gebr. Halle) drucken. Es erschien im März 1776 unter dem Titel »Kinderfreund, ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen«; bei der Wahl desselben folgte Rochow nicht dem Vorgange Chr. Fel. Weifses, da er diesen Titel bereits 1774 ins Auge gefafst hatte (Rochow an Nikolai 17. März 1774). 1779 liefs Rochow, ermutigt durch die begeisterte Aufnahme seines Buches (es wurde, abgesehen von 8—10 bei Lebzeiten Rochows in Deutschland erschienenen Nachdrucken, vom rechtmäfsigen Verleger in über 100000 Exemplaren in 4 Ausgaben verkauft), einen II. Teil (160 Stücke) für gröfsere Kinder folgen. Der Kinderfreund sollte »nicht ein Lesebuch im Idyllenton, sondern ein dem Zirkel der Bauernkenntnis und -empfindung angemessenes und für die gewöhnlichsten Fehler warnendes Lesebuch sein« (Rochow an Zedlitz 1773/74). Der erste Teil beginnt mit einigen Kindergebeten, dann folgen 78 Lesestücke (über ihren Inhalt vergleiche G. Pohlisch, a. a. O., S. 58 und Kehr, Gesch. der Methodik, Bd. I, S. 136 ff., F. Bünger, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches 1898 S. 150/1.), den Schlufs bilden 8 Gebete in rhythmischer Form. Der zweite Teil ist ähnlich eingerichtet und enthält aufser Erzählungen Belehrungen über die Landwirtschaft, über das Verhalten bei gewissen Krankheiten, wie über Fragen der Religion in volkstümlichen Gesprächen, von welchen Stücken allerdings schon 16 im ersten Teil wörtlich enthalten sind. Auch findet in jedem der beiden Teile kein eigentlicher Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern statt, wenn auch der Gang »Von der Jugend bis zum Tode« zu erkennen ist. Der »Kinderfreund« wurde zweimal ins Französische (L'ami des écoles. Traduit par Hauchecorne et Catel. Berlin ohne Jahreszahl), je einmal ins Schwedische, Dänische, Polnische und Illyrische übersetzt, von P. A. Clemens für katholische Schulen (1802), von Riecke und Völter für Oberdeutschland (1805), von Schlez für Bayern (7. Aufl. 1830), für niederrheinische Schulen von Hoogen (1820), ferner für das Bistum Münster (1796) und für Österreich bearbeitet und ist länger als 50 Jahre (in der Provinz Sachsen bis 1851) gebraucht worden. Die Ausgabe von Türcke 1830 wurde von Diesterweg als zeitgemäfs begrüfst.

J. G. Lorenz, Prediger in Biesdorf bei Berlin, schrieb 1785 eine kurze Anweisung für Lehrer, wie der Kinderfreund und jedes andere Lesebuch in bürgerlichen und Landschulen mit Nutzen und Vergnügen kann gebraucht werden. In seinem »Beitrag zur Methodik« (Berlin 1788) legt er den Anweisungen für das Lesen nur den Kinderfreund zu Grunde. Der Kirchenrat Schlez veröffentlichte »Lorenz Richards Unterhaltungen mit seiner Schuljugend über den Kinderfreund des Herrn von Rochow« (Nürnberg 1796). Andere Lehranweisungen sind ebenfalls durch den Kinderfreund entstanden oder von ihm beeinflufst (vergl.

Bünger, a. a. O. S. 155). (Über die Stellung des Kinderfreundes in der Geschichte der Lesebücher vergl. Kehr, a. a. O. S. 138, Bünger, a. a. O. S. 136 ff., über seine literaturgeschichtliche Bedeutung Hettner, Geschichte der deutschen Literatur 1864, III, 327 und Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung. 3. Aufl. 1874, V, 388).

Ein weiteres Lesebuch Rochows ist nur aus seinen hinterlassenen Briefen bekannt. Am 31. August 1799 hatte König Friedrich Wilhelm III. in einer Zirkularverordnung an die Regimentsschulen zur Abfassung eines Lesebuches für Soldatenschulen aufgefordert, das vaterländische Gesinnung und bürgerliche Kenntnisse vermitteln sollte. Rochow übersandte am 4. November dem Könige ein Buch, das 7 Bogen stark, erst vor wenigen Jahren geschrieben sei und die allgemein nützlichsten Artikel aus den beiden Teilen seines Kinderfreundes (wahrscheinlich 58, aber fast durchweg umgearbeitet und unter vielfach anderen Überschriften) nebst vielen neueren (43) enthalte, »also den ehemaligen Kinderfreund unnötig mache«. Am 19. November bedankte sich Rochow für die beifällige Antwort des Königs und teilte mit, dafs er schon fast seit drei Jahren in der Schule zu Gettin darnach unterrichten lasse und ein reformierter Prediger (François Bock, pasteur de l'église française á Brandebourg) es ins Französische übersetzt habe. Bünger (a. a. O. S. 157) teilt den Titel dieser französischen Übersetzung mit, die Rochow nach der Widmung wohl selbst veranlafst hat: L'ami des enfans, ouvrage destiné à exercer les enfans à la lecture et à les rendre attentifs á ce qu'ils lisent. Par Monsieur de Rochow. A Brandebourg dans la librairie de Wiesicke 1826 (4. Auflage). Nach dem Urteile Büngers ist dieses Ersatzbuch für den Kinderfreund keine Verbesserung wegen der Aufgabe des Planes für die Anordnung, der Weglassung der besten und der poetischen Stücke und wegen der von Rochow selbst als Hauptvorzug gepriesenen Interkonfessionalität.

D. A. L. Hoppenstedt (1767—1830, zuletzt Generalsuperintendent in Celle) gab 1793 »Lieder für Volksschulen« (Hannover, Hahn) heraus, in dem er alle Rochowschen Motive in Lieder (200) nach bekannten Melodien verarbeitete (Vergl. Bünger, a. a. O. S. 192 ff.)

c) »Instruktion für die Land-Schulmeister. Allgemeine und besondere Vorschriften für einige Schullehrer auf dem Lande« 1773. Diese Schrift gibt allgemeine und besondere Anweisung über Zucht und Unterricht und empfiehlt zum Schlufs den Lehrern einige Bücher zum Studium. d) Handbuch in katechetischer Form für die Lehrer, die aufklären wollen und dürfen. Halle, Waisenhaus 1783[1], 1789[2]. Das Buch ist in 4 Abschnitte geteilt und handelt vom Lehrzweck, von den Lehrmitteln, der Lehrordnung und der Lehrart. — e) Etwas Praktisches über Erziehung 1785. Deutsches Museum, Bd. II, S. 304—11. Eine Anweisung für Eltern, ihre Kinder zu unterrichten. — f) Brief an Iselin über seine Schulen in den Ephemeriden der Menschheit. Zürich und Leipzig 1777. — g) Katechismus der gesunden Vernunft oder Versuch in fafslichen Erklärungen wichtiger Wörter nach ihren gemeinnützigsten Bedeutungen und mit einigen Beispielen begleitet zur Beförderung richtiger und bessernder Erkenntnis. Berlin und Stettin, Nikolai 1786, 128 S. 8°, 1790[2] 1806[3], enthält die Erläuterungen von 67 Begriffen. — h) Über gründliche Schulverbesserungen. Zerrenners neuer deutscher Schulfreund I, 5—7 und Über die Notwendigkeit einer zweckmäfsigen Einrichtung der niederen Stadt- und Landschulen in Rücksicht auf die Armenanstalten. Annalen II, 2, 1—11 und Neue Teutsche Monatsschrift 1795. — i) Eines hochwürdigen Domkapituls Verordnung wegen zweckmäfsiger Einrichtung des domkapitularischen Schullehrerseminars zu Halberstadt 1789. — j) Stoff zum Denken — k) Geschichte meiner Schulen, Schleswig 1795. Neudruck von A. Richter in Leipzig 1890, mit einer Einleitung und 4 Beilagen. (A. Brief von Zedlitz an Rochow vom 17. Januar 1773. B. Das Drama, von Frau von Rochow zur Eröffnung der neuen Schule zu Reckahn geschaffen; C. Zedlitz's Attestation über die Rochowsche Schule vom 26. Mai 1779; D. Die Instruktion für Landschulmeister 1773.) — l) Über Lehre, deren Wert und darauf zu gründende Wertschätzung des Lehrers. Zerrenners Neuer deutscher Schulfreund

VII, 1—13. — m) Vorrede zu Riemanns Versuch einer Beschreibung der Reckahnischen Schuleinrichtung 1781 und Über Schulstrafen, Vorrede zu Riemanns neuer Beschreibung der Reckahnischen Schule. Berlin 1792. — n) Summarium oder Menschenkatechismus in kurzen Sätzen und Zusätze zu diesem Summarium für Lehrer in Landschulen zum Leitfaden des Unterrichts, Schleswig 1796. — o) Über Vernunft und Verstand in Professor Jakobs Grundrifs der Erfahrungsseelenlehre in Henckes »Magazin für Religionsphilosophie« 1796. — p) Allgemeine Bemerkungen über die Hindernisse der Erfindung und ersten Verbreitung der Schreibkunst in Archenholtz »Neuer Literatur- und Völkerkunde« 1790, IV. — q) Unentbehrlichkeit der Rechenkunst in der Landwirtschaft. Annalen III, 5, 60 bis 65. — r) Über den frühen Gebrauch des Lutherschen Katechismus beim Schulunterricht kleiner Kinder. Neue Berliner Monatsschrift 1799, 466—72. — s) Aufgabe für mein eigenes Nachdenken oder meine Art zu studieren. Berliner Monatsschrift, Januar 1804. — t) Authentische Nachrichten von der zu Dessau auf dem Philanthrophin den 13. bis 15. Mai 1776 angestellten öffentlichen Prüfung in Wielands »Deutscher Merkur« 1776, S. 186. — u) Vom Nationalcharakter durch Volksschulen 1779. Dem Minister Freiherrn von Zedlitz gewidmet. — v) Herrn Mirabeau des Älteren Diskurs über Nationalerziehung usw. übersetzt und mit Noten und Vorbericht begleitet. Berlin und Stettin 1792. — w) Vom grofsen Werte des beständigen Frohsinns oder der guten Laune. Zerrenners Schulfreund 1792. — x) Materialien zum frühen Unterrichte in Bürger- und Industrieschulen 1797. — y) Literarische Korrespondenz mit verstorbenen Gelehrten, erster (einziger) Band veröffentlicht von Rochow im Jahre 1798. (Berlin und Stettin 1799), 284 S. 8°. Vermehrt und neu herausgegeben von Dr. Jonas Berlin 1885 unter dem Titel: Literarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden.

Von anderen Schriften und Aufsätzen Rochows (Ausführliches Verzeichnis auch der auf die landwirtschaftlichen Verhältnisse bezüglichen siehe Jonas, a. a. O. S. XXVI ff.) seien erwähnt a) Versuch eines Entwurfs zu einem deutschen Gesetzbuche nach bürgerlichen Grundsätzen zum Behuf einer besseren Rechtspflege 1777 (?) — b) Versuch über die Regierungskunst. Braunschweiger Journal 1788. — c) Eine kleine Logik oder Vernunftanwendungslehre. Braunschweiger Journal 1789. — d) Versuch über Armenanstalten und Abschaffung aller Bettelei. Berlin. 1789. — e) Über Simplizität. Deutsche Monatsschrift 1790. — e) Berichtigungen. Erster Versuch 1792. Zweiter Versuch 1794. Braunschweig. — f) Märkische Bauerngespräche. Annalen I. — g) Form. Neue teutsche Monatsschrift von Gratz. 1795. — h) Meine Gedanken über Benutzung des Eudämonistischen und Kantischen Lehrgebäudes. Teutsche Monatsschrift 1796. — i) Sollte nicht jede Nation den Anfang ihrer Gröfse und Staatswichtigkeit irgend einem Siege verdanken ? Berliner Monatsschrift 1803. — k) Duplik über Vernunft und Verstand. Berliner Monatsschrift 1804.

Auch poetisch hat sich Rochow versucht: a) Sylvius (Fragment über die Jagd) Boies, Deutsches Museum 1779. — b) Gedichte. Berlinische Blätter von Biester 1796. — c) Der Luxus und die Republik. Berliner Monatsschrift 1796. — d) Die Schleppen. Ein Schauspiel. Journal des Luxus und der Moden (Jahrg. ?).

Vergl. Ganser, Friedrich Eberhard von Rochows ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1894 (I. 1. Auswahl aus dem Kinderfreund und Beilagen zum Kinderfreund; 2. Geschichte meiner Schulen; 3. Handbuch in katechetischer Form; 4. Katechismus der gesunden Vernunft; 5. Instruktion für Landschulmeister; 6. Rochow an seinen Lehrer; 7. Über Schulstrafen. II. Versuch eines Schulbuchs). — Schütze, E. v. Rochows pädagogische Schriften. Breslau 1902. 48 S.

3. Rochows Verdienste um das Landschulwesen. 1. Rochow war durchdrungen von der Erkenntnis, dafs auch den Kindern auf dem Lande eine gute Erziehung zu teil werden müsse, deren Notwendigkeit er in dem schönen Worte darlegte: »Ich denke doch nicht, dafs man die Seele eines Bauernkindes für ein Ding von anderer Geltung halte als die Seele der Kinder höherer Stände.« Mit überzeugender Wärme wies er auf die Vorteile eines besseren

Schulunterrichts der Landjugend auch für den Staat hin, dessen Einnahmen infolge der Verminderung der Sterblichkeit der Untertanen (durch die Beseitigung der Unwissenheit und des Aberglaubens) und der Erhöhung ihrer Erwerbsfähigkeit vermehrt, für den »gehorsame Untertanen, treue Dienstboten, fleifsige Tagelöhner und tapfere Soldaten herangezogen würden« (Schulb. I. Vorber. S. VIII.). Mit solchen Anschauungen trat er in wohltuenden Gegensatz zur Mehrzahl seiner Standesgenossen, sowie zu dem aufgeklärten Bürgertume. 2. Rochow forderte einen besser vorgebildeten und besser bezahlten Lehrerstand. Zunächst falste er die Besetzung der Landschulstellen mit Kandidaten des geistlichen Amts ins Auge (Schulb. I. Vorber. S. XVII). Da er dabei auf Schwierigkeiten stiefs (Rochow an Felbiger 27. Nov. 1772), so wollte er die fähigsten seiner Reckahner Schulkinder (Rochow an Zedlitz 24. Jan. 1773) und später Schüler des Halberstädter Gymnasiums (Rochow an Zedlitz 27. Febr. 1773) zu Lehrern ausbilden lassen. Noch später sprach er den Wunsch aus (Rochow an Zedlitz. Ende 1773), dafs die Geistlichen sich die Heranbildung künftiger Landschullehrer angelegen sein liefsen. In den Jahren 1774/75 glaubte er durch das Philanthropin zu Dessau seine Absichten verwirklichen zu können (Brief an das Philanthropin 29. April 1775). 1776 endlich forderte er besondere Lehrerseminare (Jonas, a. a. O. S. 133). Diesen Gedanken hat er nicht wieder aufgegeben, wie seine Anregung zu der im Jahre 1778 erfolgenden Gründung des Halberstädter Seminars beweist, in dem von 1779—1822 ein von Rochow ausgearbeiteter Lehrplan dem gesamten Unterrichte zu Grunde lag. In Reckahn selbst wurden 60 junge Männer zu Lehrern vorgebildet (R., Gesch. m. Schulen S. 36). Für die Landschullehrer forderte Rochow ein Gehalt von 100 Talern nebst Wohnung mit Garten, Feuerung usw. Er selbst ging mit gutem Beispiele voran und sorgte dafür, dafs die Lehrer in seinem Gutsbezirke ein Gehalt von je 120 Talern bezogen, indem er ihnen ein Königliches Benefizium verschaffte. Seinem Kantor Bruns zahlte er aufserdem noch 60 Taler aus eigenem Vermögen (der unmittelbare Vorgänger Bruns, hatte nur ein Gesamteinkommen von 40 Talern). Rochow verband mit dieser Forderung einer finanziellen Besserstellung das Verlangen nach dem Verbote des Nebenerwerbes der Lehrer, den das Generallandschulreglement von 1763 noch zuliefs und nach der Aufhebung des Schulgeldes, sowie Unentgeltlichkeit der Lernmittel. 3. In Bezug auf die Einrichtung der Schulen vertrat er die Forderung gesunder und gut ausgestatteter Schulgebäude. Er selbst errichtete solche, 1773 in Reckahn, 1775 in Gettin, 1779 (?) in Krahne. Alle diese Schulhäuser enthielten aufser den Lehrerwohnungen besondere Unterrichtszimmer, die hell und der Schülerzahl entsprechend geräumig waren. Er ging damit über das Generallandschulreglement hinaus, das für die Landschule noch keine besonderen Lehrzimmer verlangte. Rochow hob den Unterschied zwischen Sommer- und Winterschule auf und führte einen das Jahr hindurch gleichmäfsig fortlaufenden Unterricht mit einer je 14tägigen Unterbrechung zur Erntezeit und zu Michaelis ein. Das Generallandschulreglement und auch das Landrecht kennen noch die Sommerschule. Er veranlafste die Einführung und konsequente Durchführung des achtjährigen Schulbesuchs, eines bestimmten Termins (gewöhnlich Ostern) für die Aufnahme und Entlassung der Schüler, sowie die Klasseneinteilung. Die Kinder wurden nach Alter und Befähigung in 2 Klassen verteilt, die besonders unterrichtet wurden, die Oberklasse im Sommer von 7 bis 10 Uhr, im Winter von 8 bis 10 Uhr Vormittags, die Unterklasse von 1—3 oder $^1/_2$ 4 Uhr nachmittags. Die letztere umfafste wieder 2 Gruppen: die Buchstabier- und die Lesekinder. Mittwochs und Sonnabends begann die Schule früher, so dafs auch die 2. Abteilung noch des Vormittags unterrichtet werden konnte, und der Lehrer wöchentlich zwei Nachmittage frei war. (Lehrpläne der Schule zu Reckahn sind abgedruckt bei Patriciu, a. a. O. S. 15. 16.) Die Versetzung fand nur einmal im Jahre und zwar zur Osterzeit statt. Erst diese Klassifizierung ermöglichte einen gemeinsamen Unterricht, der dann auch in Reckahn durchgängig mit Ausnahme der Schreibstunden der oberen Abteilung herrschte. 4. Rochow liefs sich die Verbesserung des Unterrichts angelegen sein.

Er forderte eine gewissenhafte Vorbereitung seitens des Lehrers und die ausschliefsliche Anwendung der erotematischen Lehrform. Die Fragen wurden nach den Fähigkeiten der Schüler bemessen, unrichtige Antworten nicht gänzlich zurückgewiesen, allerdings auch nicht Antworten in vollständigen Sätzen verlangt und sehr oft unrichtige Fragen gestellt (Vergl. Riemann, a. a. O. S. 28). Das Chorlesen und -sprechen war verboten (R., Gesch. m. Schulen, S. 59). Die Unterrichtsgegenstände wurden eingeteilt in a) Sprachen, wozu auch das Rechnen gehörte, b) die sichtbaren Dinge, c) der geoffenbarte Wille Gottes. (R., Handb. S. 25.) Die erste Gruppe wurde als die wichtigste betrachtet, denn »die Schüler sprachrichtig denken, sprechen, lesen, schreiben und rechnen zu lehren, ist die vornehmste Pflicht des Lehrers.« Obwohl die Sprechübungen nicht der »Erzeugung von Kenntnissen,« sondern nur der Übermittlung der Lehr- und Befehlssprache«, d. h. des Hochdeutschen zu dienen und den Bücherunterricht und den schriftlichenGedankenausdruck vorzubereiten hatten, sollten sie doch nur in der Verbindung mit der Betrachtung von Naturgegenständen auftreten, wobei sich die Kinder, wie Rousseau verlangt hatte, als »Beobachter und Forscher« zeigten (R., Handbuch q. 48). Das blieb aber nur eine theoretische Forderung, in der Praxis wurde zu Reckahn sogleich mit Sprechübungen in Basedowscher Weise begonnen (vergl. Riemann, Beschreibung 3. Aufl. § 16). Beim Lesen wurde auf lautes und deutliches Sprechen, auf die Einhaltung der Interpunktionszeichen und die beständige Teilnahme der Schüler (aufser der Reihe lesen!) gesehen. Rochow liefs noch die Buchstabiermethode anwenden, erwarb sich aber mit der Abfassung des Kinderfreundes als Lesebuches ein grofses Verdienst. An jedes Lesestück wurde eine Unterredung über seinen Inhalt und eine mündliche Wiedergabe desselben geknüpft. Der Orthographie dienten das Kopfbuchstabieren, sowie praktische Übungen in Verbindung mit grammatischen Belehrungen. Nach Riemann, Beschreibung 3. Aufl. § 58 wurde auch das Anschreiben von Sätzen mit sachlichen und sprachlichen Unrichtigkeiten seitens des Lehrers nebst Korrektur durch die Kinder angewandt. Beim Schreiben sah man auf richtige Körperhaltung und gutes Material, das den Kindern unentgeltlich geliefert wurde. Die Unterweisung in dieser Fertigkeit trat erst nach dem Lesen ein und war Einzelunterricht. Die Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen bestand in dem Niederschreiben von Gedanken aus den Unterredungen, der Lektüre, der Predigt und späterhin in der Abfassung von Briefen, Rechnungen und Quittungen. Beim Rechenunterrichte wurde zwischen benannten und unbenannten Zahlen gewechselt, die Additon und Subtraktion mit sinnlich wahrnehmbaren Dingen veranschaulicht und Multiplikation und Division als abgekürzte Addition und Subtraktion eingeübt. Es wurde auch mit Brüchen gerechnet. Das Regeldetrirechnen erfolgte nach der alten mechanischen Methode. Mit dem Rechnen verband er einfache Raumlehre. Naturkunde und Geographie traten nicht als besondere Fächer, sondern in Verbindung mit dem Lesen, auch der Bibel, auf. Die Natur soll nicht »in der Stube, sondern in der freien Natur« studiert werden. Von der Umgebung mufs ausgegangen werden, alle besprochenen Objekte sind von dem Kinde zeichnerisch zur Darstellung zu bringen. Ebenso mufs das Kind mit den wirtschaftlichen Verhältnissen des Volkes vertraut gemacht werden; es soll zu den »Werkstätten der Handwerker und Künstler« geführt werden, »soll mit eigenen Augen sehen, wie die rohe Materie aus den drei ihm wohlbekannten Naturreichen durch menschlichen Fleifs benutzt und veredelt wird«. Auch auf die Abhängigkeit der Völker von der Lage des Landes ist näher einzugehen. Die Geschichte fehlte ganz. Theoretisch verlangte Rochow Kultur- und Gesellschaftsgeschichte, nicht Dynastiengeschichte. Gleichwohl gebührt Rochow das Verdienst, die vom Generallschulreglement (§ 20) empfohlenen und im Halleschen Waisenhause gepflegte »Kenntnis von allerhand nötigen und nützlichen Dingen«, wie die Unterweisung in den wichtigsten Gesundheitsregeln (Schulbuch 15. Kap.), in der Bürger-, Verfassungs- und Gesetzeskunde in die Landschule eingeführt zu haben. Die Mädchen wurden in den weiblichen Handarbeiten von der Gemahlin Rochows eingewiesen. 5. Die Zucht in Rochows

Schulen war mild. Der Stock wurde nur bei Diebstahl, Widersetzlichkeit und hartnäckigem Ableugnen gebraucht (Riemann, Beschreibung 3. Aufl. § 106). Es wurden Ehrenstrafen der verschiedensten Art bis zum zeitweiligen Ausschlufs vom Unterricht angewendet; doch verfiel Rochow nicht in die Übertreibungen der Philanthropen, insbesondere fehlte in seinen Schulen die Prämien- und Meritentafelwirtschaft. Die äufsere Ordnung, der pünktliche Beginn des Unterrichts, die Ruhe während desselben, das anständige Kommen und Gehen der Kinder, ihr williger und aufrichtiger Gehorsam, der von den Kleinen einfach gefordert, bei den Gröfseren durch Belehrungen über den Nutzen des Gebotenen erreicht wurde, werden des öfteren gerühmt. Die Lehrer waren gehalten, ein Tagebuch über die Vorgänge in der Schule, die Fortschritte, das Betragen und die Versäumnisse der Kinder zu führen (R. an Zedlitz 27. Februar 1773) und zur Geltendmachung ihres erzieherischen Einflusses auch aufserhalb der Schule durch Beaufsichtigung der Kinder, Hausbesuche und dergl. veranlafst.

4. Beurteilung der pädagogischen Ansichten Rochows. Dafs Rochows Ideen während seines Lebens keine gröfsere Verbreitung fanden, war begründet in der Abneigung der meisten Gutsherren, die Zustände ihrer Untertanen zu bessern, und in der Armut der Landbevölkerung. Dafs auch später Rochows pädagogische Bestrebungen keinen allgemeineren Einflufs auf das Landschulwesen gewannen, erklärt sich aus den um die Wende des Jahrhunderts eintretenden politischen und sozialen Umwälzungen, welche die von Rochow berücksichtigten Verhältnisse beseitigten, mehr aber wohl noch daraus, dafs sein Bildungsideal des dauernden absoluten ethischen Wertes entbehrte. Denn Rochow kam es vornehmlich darauf an, brauchbare Menschen zu erziehen: »Wer in die Schule geht, will in der Schule was Nützliches lernen, durch Lernen geschickt und brauchbar und ein guter Mensch werden, sich durch Arbeit etwas verdienen, sich durch mäfsiges Vergnügen bei Gesundheit und Munterkeit erhalten« (Rochow, Katechismus, S. 11). Die Brauchbarkeit des Einzelnen schlofs den unbedingten Gehorsam vor allem gegen die Obrigkeit in sich (vergl. bes. das Summarium S. 39 und Zusätze S. 65). Daher legte er gröfseren Wert auf die Schul-, als auf die Familienerziehung. Diese Unterschätzung des Elternhauses führte geradezu zur Anleitung der Kinder, die Pietät gegen ihre Eltern zu verletzen (vergl. Riemann, Beschreibung, S. 48). Der Erziehung zur Brauchbarkeit dienten die Sprach- und Verstandesübungen. Jene übermittelten den Kindern die Sprache ihrer Herren, diese deren aufgeklärten Anschauungen. Die Einwirkung auf das Gemüt wurde von Rochow ganz vernachlässigt. In seinen Schulen hatten weder die Poesie noch der Gesang eine Stätte. (Der Kinderfreund enthielt nur 10 Lieder.) Der nur gelegentlich erteilte Religionsunterricht verliefs ganz im Sinne der Aufklärung den Boden des historischen Christentums und wurde zum Moralunterricht. Die Konzentration der Unterrichtsstoffe blieb rein äufserlich. Die Sprachübungen waren wie nach einem fremdsprachlichen Vokabularium geordnet, die Verstandesübungen oft nicht mehr als ein mechanisches Memorieren von Definitionen mit angehängten Beispielen. — Doch hat sich Rochow einen Ehrenplatz in der Geschichte der Pädagogik erworben, weil er durch die Umgestaltung seiner Schulen den ersten Versuch einer Reform des Landschulwesens unternahm und durch seine Bestrebungen der pädagogischen Wissenschaft und Praxis wertvolle Anregung und Förderung gewährt hat. Vor allem ist Rochow als Reform- und Sozialpädagog hochzuschätzen. Seine letzten Ziele, Bildung des Nationalcharakters durch Nationalunterricht, die Nationalschule als allgemeine konfessionslose Staatsschule, vollkommene Lehrfreiheit des Lehrers, Hebung seiner sozialen und wirtschaftlichen Stellung, wie seine auf Verbesserung der Mädchenerziehung in Rücksicht auf den Mutterberuf, auf die Modernisierung des höheren Unterrichts (Naturwissenschaften und Menschheitsgeschichte als Mittelpunkte desselben) gerichteten Vorschläge, seiner Verurteilung der blofsen Brotstudia an den Universitäten, sowie sein Ideal einer volkstümlichen Fürstenerziehung lassen ihn als einen hochstrebenden und weitblickenden Pädagogen erkennen. Der Volksfreund zeigt sich in seinem Kampfe gegen die Kinder-

arbeit auf dem Lande, in seinen Forderungen einer Fürsorgeerziehung (Unterbringung von verwahrlosten und verwaisten Kindern nicht in Anstalten, sondern in Familien), der Errichtung von Armen- und Arbeitshäusern zur Unterdrückung der Bettelei, des Ersatzes von Zuchthäusern und Gefängnissen durch Bewahr- und Besserungsanstalten, der Abschaffung der Frondienste, einer unentgeltlichen unparteiischen Rechtspflege, der freien ärztlichen Behandlung und Gewährung von Arzneimitteln, der Aufhebung der kirchlichen Gebühren und der Prefsfreiheit. Er vertrat diese Anschauungen mit gröfstem Freimute und benutzte seine hervorragende soziale Stellung, um mit vollem Eifer an ihrer Verwirklichung zunächst auf seinen Gütern zu arbeiten. »Ich bin mir bewufst, dafs ich's gut meine und keine Absicht habe, als dafs es meinen Mitmenschen recht gut gehen möchte«, schrieb er an Zedlitz.

Literatur: a) zur Biographie: Rochow, Nachrichten über mein Leben; in einem Briefe. — S. Kosmann u. Heinsius, Denkwürdigkeiten der Mark Brandenburg 1796, S. 839. — Rochow, Geschichte meiner Schulen. Schleswig 1795. — Schummel, Fritzens Reise nach Dessau. Leipzig 1776. — Wilberg, Erinnerungen aus meinem Leben. Essen 1836. — Jonas, Literarische Korrespondenz des Pädagogen Friedr. Eberhard von Rochow mit seinen Freunden. Berlin 1885. Biographische Einleitung. — Kriebitzsch i. d. Stoa III, 1; S. 6. — Kehr, Geschichte des Schullehrerseminars zu Halberstadt. — b) Beschreibung der Rochowschen Schulen: Büsching, Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn vom 3.—8. Juni 1775[1], 1780[2]. — Riemann, Neue Beschreibung der Reckahnschen Schulen. 1792[2], 1798[3], 1809[4]. — Ders., Beschreibung der v. Rochowschen Lehrart. Berlin u. Stettin 1809. — Krünitz, Ökonom.-technolog. Encyklopädie. — Leipziger Intelligenzblatt 1786, Nr. 27 (gegen Rochow) u. Stuves Gegenartikel in der Berlinischen Monatsschrift 1787, X, S. 323. Kehr in den Pädagog. Blättern VII, 3 gibt ein Verzeichnis der Besucher der Reckahnschen Schule. — c) Rochows Schriften verzeichnen Jonas, a. a. O. und Kehr, Päd. Blätter VII, 4; S. 347 bis 349. — d) Über Rochow haben geschrieben: Jonas, Friedrich Eberhard von Rochow. Rede. Berlin 1885. — G. Pohlisch, Die pädagogischen Verdienste des Domherrn E. v. Rochow. Leipzig, Diss. Zwickau 1897. — Patriciu, F. E. v. Rochow und dessen pädagogische Bedeutung. Leipzig. Diss. 1892. — Lütholz, Über das Verhältnis Rochows zu dem Philanthropinismus. Leipzig, Diss. 1894. — Krüger, Eberhard von Rochow. Bielefeld (Päd. Abhandlg. X, 10). — e) Vergl. Thilo, Rochow in Schmids Encyklopädie VII, 203 ff. — Binder, Rochow in der Allgemeinen deutschen Biographie. Bd. 28 (1889). — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. III. — Kehr, Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts 1889, Bd. I, 136. — Danneil, Geschichte des evangelischen Dorfschulwesens im Herzogtum Magdeburg. 1876. — Vergl. auch die Aufsätze in den pädagogischen Zeitschriften des Jahres 1905, insbesondere Leipziger Lehrerzeitg. XII, 45. 46. Sächs. Schulzeitung 1905, 72.

Dresden. Th. Klähr.

Roheit

Die Roheit kann sich in Gesinnungen, Worten, Gebärden und Handlungen zeigen. Sie äufsert sich als Mangel an Wohlanständigkeit und Edelherzigkeit, fällt also sowohl in das Gebiet des Ästhetischen wie in das des Ethischen. Dem entspricht die sprachliche Bedeutung des Wortes. Roh heifst in seiner sinnlichen Grundbedeutung so viel wie ungebraten, unzubereitet, noch nicht vervollkommnet (vergl. ungeschliffen!); im übertragenen Sinne ist es gleich: ungemäfsigt in der Kraft, mangelhaft entwickelt und verfeinert, nicht durch veredelnde Einflüsse zu wahrer Menschlichkeit entwickelt. Roh steht in verwandtschaftlichen Beziehungen zu derb, grob, rauh, gefühllos, hart, tölpelhaft, lümmelhaft. Als bleibende Charaktereigenschaft des Menschen offenbart sich Roheit bei tiefgehender Verderbtheit des Gemütes und ausgeprägter Menschenfeindlichkeit (Misanthropie). Vorübergehende Roheiten begehen Übellaunige, Trotzige, Zornige, Eigensinnige, Neidische, Boshafte, Schadenfrohe, Rachsüchtige, Lümmelhafte, Raufiustige usw. Choleriker neigen besonders dazu. Frauen behütet der angeborene Sinn für edle Mäfsigung davor, deshalb gibt es mehr rohe Männer als Frauen. »Roheiten des Knabenalters erklären sich oft hinreichend aus früherer Vernachlässigung« (Herbarts Päd. Schriften. Herausgegeb. v. Friedr. Bartholomäi II, 410) und sind die »Frucht einer verwahrlosten Erziehung und schlechter Gesellschaft« (Lauckhardt, Katechismus d. Unterr. usw. S. 63). Das Gefühl steigender Kraft treibt namentlich den Knaben sehr leicht zur geflissentlich rücksichtslosen Anwendung der Körpergewalt (Flegeljahre!); zuweilen tritt in diesem Alter Roheit als launenhafte Wildheit und Ausgelassenheit hervor. Herbart

schlägt vor (a. a. o. S. 410), das rohe Ungestüm durch »überlegene Männlichkeit des Erziehers« zu bekämpfen, empfiehlt nebenbei »Geistesbildung« und verurteilt weichliche Schlaffheit als sehr bedenklich. Lauckhardt (a. a. o. S. 63) unterscheidet scharf zwischen blofs äufserlicher Roheit, die sich in plumpen Handlungen und rohen Wörtern zeigt, und innerlicher, die als Grobheit, Brutalität und Grausamkeit, besonders gegen Tiere und wehrlose Geschöpfe«, erscheint; gegen jene genügt zumeist die Erziehung zum »Rücksichtnehmen« auf andere und die Angewöhnung höflicher Sitten, gegen diese mufs der ganze innere Mensch zum Kampfe aufgerufen, durch Belehrung und Gewöhnung für Wohlwollen, Billigkeit und Anstand begeistert und mit jenem Feingefühle begabt werden, das dem Willen zum Edlen den Glanz der Schönheit verleiht. Auch hierbei ist stets zu beobachten, dafs der Zögling sich selbst in Zucht nehmen, sich aus eigener Kraft vervollkommnen, seine Besserung also wesentlich sich selbst verdanken soll. Da »gute Gesellschaft böse Sitte verdirbt«, so ist auf Regelung des Umgangs gewissenhaft Bedacht zu nehmen; »während der ersten Hälfte des Knabenalters dürfte es sogar zweckmäfsig sein, den Zögling zuweilen an den Spielen der Mädchen, namentlich im Freien, teilnehmen zu lassen« (Fricke, Erziehungs- u. Unterrichtslehre S. 242). Der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter (Koëdukation) rühmt man, wie überhaupt Milderung der Sitten, so im besonderen Verminderung von rohen Worten und Taten im Umgange zwischen männlicher und weiblicher Jugend nach.

Leipzig. Gustav Siegert.

Rollin, Charles

1. Lebensgang und Schriften. 2. Pädagogische Anschauungen.

1. Lebensgang und Schriften. Charles Rollin, namhafter französischer Schulmann und pädagogischer Schriftsteller, wurde den 30. Januar 1661 zu Paris geboren. Nach dem Willen seines Vaters, eines wenig bemittelten Messerschmiedes, sollte er gleichfalls das Schmiedehandwerk erlernen; ein gelehrter Benediktiner jedoch, welchem er bei der Messe zu dienen pflegte und dem die grofsen Geistesgaben des geweckten Knaben nicht verborgen blieben, nahm sich seiner hochherzig an, ermöglichte ihm durch Erwirkung eines Freitisches den Besuch des Collèges Düplessis und eröffnete ihm so die Laufbahn zu einem höheren Berufe. An dem genannten Collège zeichnete sich Rollin durch glücklichen Fortgang in den Studien und durch ein musterhaftes Betragen so sehr aus, dafs er die Aufmerksamkeit des damaligen Oberfinanzkontrolleur Lepeletier auf sich zog. Dieser hatte nämlich seine beiden ältesten Söhne auf dem Collège Düplessis zur Ausbildung anvertraut und suchte für dieselben einen ständigen Gesellschafter; seine Wahl fiel auf Charles Rollin. Derselbe entsprach den gehegten Erwartungen vollauf und offenbarte damals schon sein seltenes Talent, auf andere erzieherisch einzuwirken und sie für alles Wahre, Gute und Schöne nachhaltig zu interessieren. Der Aufenthalt an dem Collège Düplessis war für Rollins Geistesrichtung auch insofern von Bedeutung, als er hier, insonders durch den Einflufs seines trefflichen Lehrers Hersan, jene grofse Vorliebe für die humanistischen Studien in sich aufnahm, aus der er niemals, weder in seinem amtlichen Wirken noch in seinen Schriften ein Hehl machte. Nach Absolvierung des Collèges widmete er sich drei Jahre lang an der Sorbonne theologischen Studien, konnte sich aber, gerade aus Liebe für das philosophische Fach, nicht entschliefsen, in den Priesterstand selbst einzutreten. 1683 liefs er sich, erst 22 Jahre alt, als Magister der Beredsamkeit in das Lehrerkollegium der Düplessisschen Anstalt, an Stelle seines Lehrers Hersan, aufnehmen. Vier Jahre später ging er in gleicher Eigenschaft zu dem angesehenen Collège royal über, mufste aber hier auch noch nebenbei die Erziehung eines Sohnes Louvois', des bekannten Kriegsministers Ludwigs XIV., leiten. 1694 wurde ihm das Rektorat der Pariser Universität anvertraut. In dieser hochwichtigen Stellung blieb er durch vier Semester, entgegen allem Herkommen, das nur ein halbjähriges Verbleiben des jedesmaligen Rektors kannte. Der Aufgabe, die seiner hier harrte und voller Schwierig-

keiten war, zeigte er sich aber auch vollkommen gewachsen. Die stark gelockerte Disziplin stellte er wieder her, in das vernachlässigte Studium der klassischen Sprachen brachte er neues Leben und daneben liefs er sich eine gesteigerte Pflege der Religion bei den Studierenden sehr angelegen sein. 1699 übernahm er das Direktorat des Collège Debeauvais, sah sich aber schon 1712 gezwungen, diese Stelle wieder niederzulegen und überhaupt auf jegliches öffentliche Schulamt zu verzichten. Er hatte sich nämlich allzusehr in die jansenistischen Streitigkeiten eingelassen; die Folge war, dafs er das für die Bekleidung einer offiziellen Stelle so notwendige Vertrauen bei der weltlichen wie geistlichen Behörde einbüfste, und ihm somit nichts anderes übrig blieb, als aus dem öffentlichen Schuldienste auszutreten. Er zog sich nun in ein stilles bescheidenes Häuschen in der Pariser Vorstadt St. Marceau zurück, wo er 29 Jahre lang fast nur seinen Studien lebte; am 14. September 1741 starb er. — In St. Marceau hat Rollin zwei Werke ausgearbeitet, welche seinen Namen damals weithin bekannt gemacht haben, welche heute noch in hohem Ansehen stehen und in den Annalen der Bildungsgeschichte auch immer einer ehrenvollen Erwähnuug sicher sind. Es sind dies sein »Traité des études,« ein didaktisch-pädagogisches Werk, und seine »Histoire ancienne« d. h. Geschichte der Juden, Ägypter, Carthager und anderer alter Völker. Das erstere Werk verfafste er in den Jahren 1720—1728 und wurde dazu in erster Linie durch die Bitten seiner Freunde veranlafst, die es für einen grofsen Gewinn erklärten, wenn er die Grundsätze des Unterrichts und der Erziehung, die er 1719 in seiner glanzvollen Rede anläfslich einer Universitätsfeier nur kurz darlegen konnte, ausführlicher entwickelte. Rollin tat dieses mit Freuden. In sechs Abschnitten behandelte er den Unterricht in den Sprachen (Muttersprache, Latein und Griechisch), die Dichtkunst, die Redekunst, die Geschichte, die Weltweisheit (Naturwissenschaften) und endlich die innere Leitung der Schule, unter welcher er aber weniger die Aufrechterhaltung der Schuldisziplin, als vielmehr die Behandlung und Erziehung der einzelnen Schüler verstand. Bescheiden, wie er immer war, erklärte Rollin gleich im Beginne seines Werkes, dafs es nicht seine Absicht sei, »einen ganz neuen Studienplan aufzustellen, oder auf eine neue Unterrichtsmethode hinzuweisen; sondern nur das aufzuzeichnen, was an der Universität in Übung sei, was seine Lehrer und in deren Nachahmung er selbst stets beobachtet haben.« Wie aus der obigen Inhaltsangabe schon ersichtlich ist, hatte Rollin nur den Schulbetrieb an den damaligen französischen Mittelschulen im Auge; für diesen gab er seine Direktive. Von den verschiedensten Seiten aber wurde ihm der Wunsch geäufsert, er möchte auch über den Unterricht der kleinen Kinder und der heranwachsenden weiblichen Jugend seine Ansicht darlegen. Rollin entsprach auch diesem, und fügte den sechs Abschnitten seines Werkes noch einen siebenten hinzu, der indessen in der Folgezeit nicht an letzter, sondern an erster Stelle eingereiht wurde. Das Werk Rollins fand auch bald seinen Weg nach Deutschland; in Leipzig erschien 1737 eine gelungene Übersetzung von Joh. Joach. Schwaben, in zwei Bänden, die mehrere Auflagen erlebte. — Die Histoire ancienne erschien in 13 Bänden (1730—39), welcher der tätige Mann auch noch eine Histoire romaine folgen lassen wollte. Doch kam er mit der Ausarbeitung nur bis zum 8. Bande; die Fortsetzung in 20 weiteren Bänden lieferte einer seiner Schüler (Crévier). In seiner Geschichtsdarstellung verfolgte Rollin ausschliefslich pädagogische Zwecke. Er wollte der studierenden Jugend eine »fortlaufende« Lektüre über Tugend, Seelengröfse, Vaterlandsliebe und Religion« liefern und sie so für Höheres begeistern; dagegen blofse Geschichtsdaten zusammenzustellen und deren inneren Zusammhang nach den Regeln der Kritik darzulegen, war seine Sache nicht. Dafs eine derartige Geschichtsschreibung für die sittlich-religiöse Charakterbildung der Jugend von Wert ist, steht aufser Zweifel; aber fragen kann man, und ist auch diese Frage wiederholt gestellt worden, ob es gut war, die Mustercharaktere im heidnischen Altertume zu suchen, statt in der christlichen Kulturperiode. Wenn indessen behauptet wird, Rollin habe durch sein Geschichtswerk, das in Frankreich weite Verbreitung fand,

den Sinn der leicht erregbaren Franzosen allzusehr auf die freiheitlichen Institutionen des Altertums hingelenkt und dadurch der französischen Revolution vorgearbeitet, so ist dieses zweifellos eine starke Übertreibung. Übrigens waren der anmutige Stil, die lebhafte Darstellung und der sittlich-bildende Gehalt der Rollinschen Geschichte von jeher Veranlassung, dafs kleinere oder gröfsere Partien derselben in allen für den Schulgebrauch bestimmten Sammlungen französischer Klassiker Aufnahme gefunden haben (so in der Sammlung von Theissing in Münster, Velhagen & Klasing in Bielefeld).

2. Didaktisch-pädagogische Anschauungen. Wir müssen es uns versagen, Rollins Ansichten über Bildung und Erziehung, wie sie in seinem Traité des études niedergelegt sind, hier ausführlich zu besprechen. Wir beschränken uns auf Folgendes. Bezüglich des Unterrichtes der Kleinen verlangt er (mit Quintilian), dafs damit schon etwa im 3. Jahre begonnen werde. »Die Vorsehung hat den Kindern eine grofse Neugierde eingepflanzt; sie können mit Leichtigkeit unzählig viel Dinge lernen, von denen sie reden hören; sie haben eine grofse Neigung, Erwachsene nachzuahmen und sich nach ihrem Beispiele und Wort zu bilden. Verschiebt man nun den Unterricht der Kleinen, so begibt man sich all jener glücklichen Dispositionen, zum Schaden des Kindes; denn da die Natur nicht müfsig sein kann, so zwingt man sie, dem Bösen sich zuzuwenden statt dem Guten, für das allein jene natürlichen Dispositionen gegeben sind.« Er empfiehlt nun, die Kleinen das Lesen zu lehren und in ihnen das Sprachbewufstsein kräftig zu wecken, sie in die biblische Geschichte einzuführen, ihnen Fabeln zu erzählen, selbst geographische Kenntnisse beizubringen, aber all dieses ohne Zwang oder Gewalt, mehr spielend und wie zum Zeitvertreib, auf dafs ihnen ja nicht die Lust am Weiterlernen genommen werde. — Für die heranwachsende weibliche Jugend fordert Rollin, gleich Fenelon, eine sorgfältige Erziehung und Ausbildung für ihren späteren Beruf. Ihr Beruf aber ist nicht, »die Völker zu unterrichten, die Staaten zu regieren, Kriege zu führen, Recht zu sprechen, Prozesse durchzukämpfen oder das Amt eines Arztes zu erfüllen«; sondern einem Hauswesen vorzustehen, und den verschiedenen Haussorgen mit Verständnis und Liebe sich zu widmen. Diesem Berufe entsprechend mufs sich die Ausbildung gestalten. Dieselbe konzentriert sich naturgemäfs auf Erlernung der verschiedenen Handarbeiten und auf Weckung und Vertiefung glaubensvoller Religiosität. Dem widerspricht aber nicht, dafs das weibliche Geschlecht auch mit den Wissenschaften bekannt werde. Im Gegenteil kann dieses für die Berufsbildung nur von Vorteil sein, da die Beschäftigung mit den Wissenschaften »den Verstand ernsthafter, achtsamer, solider, und für Ordnung, Aufmerksamkeit und Arbeit fähiger macht«, die Möglichkeit bietet, die freie Zeit in einer für Geist und Gemüt zuträglichen Weise hinzubringen, und vor der Notwendigkeit bewahrt, mit Spiel, Theaterbesuch, unnützen oder gar frivolen Unterhaltungen die notwendige Erholung sich zu verschaffen. Wie bei den kleinen Kindern dringt Rollin auch bei der weiblichen Jugend auf Weckung und Pflege des Sprachbewufstseins, hat auch gegen die Erlernung der lateinischen Sprache keine wesentlichen Bedenken, legt grofsen Wert auf das Studium der Geschichte, besonders der biblischen Geschichte, als eines vortrefflichen Mittels, »den Geist der jungen Mädchen zu zieren und ihr Herz zu bilden«, warnt vor all zu eifriger Pflege der Musik, da sie zu sehr zerstreue, empfiehlt dagegen das Erlernen des Tanzes, da er ein geeignetes Mittel sei, »ein freies und natürliches Auftreten sich anzueignen, eine Art von äufserlicher Wohlanständigkeit und Artigkeit anzunehmen und die Fehler eines groben und bäuerischen Wesens, die sehr anstöfsig seien, abzustreifen«. — Der Unterricht an den Kollegien mufs nach Rollin ganz im Dienste der Erziehung stehen. »Die jungen Leute würden sehr zu bedauern sein, wenn sie dazu verurteilt wären, 8 oder 10 der schönsten Jahre ihres Lebens blofs damit hinzubringen, ein oder zwei Sprachen und andere dergleichen Dinge zu erlernen. Das Ziel der Lehrer mufs sein, ihre Schüler an ernste Arbeit zu gewöhnen, ihnen Hochachtung und Liebe zu den Wissenschaften beizubringen, Hunger und Durst nach denselben in ihnen zu wecken, auf dafs sie auch später noch sich

gern damit beschäftigen; vor allem aber ihren Verstand und Willen zu bessern, ihre Unschuld zu sichern, ihnen Grundsätze von Ehre und Redlichkeit einzupflanzen, gute Gewohnheiten annehmen zu lassen, und unmerklich die verkehrten Neigungen, so an ihnen hervortreten, zu verbessern und auszurotten.« Von den Lehrern verlangt er, dafs sie die Gemütsart ihrer Schüler studieren und einen jeden derselben so behandeln, wie es ihm dienlich ist, immer voll Liebe und Konsequenz. Auch an den Kollegien ist der Muttersprache und der Weckung des Sprachbewufstseins überhaupt besondere Sorgfalt zuzuwenden, wie auch dem Studium der Geschichte, »welche, wenn sie recht gelehrt werde, eine Sittenschule für alle Menschen sei«.

Literatur: Neuausgaben aller Werke Rollins erschienen bei Hachette, Paris, 1837 bis 1841 in 7 Bänden und bei Didot, Paris, 1845—1868 in 23 Bänden. Ein Abrégé de l'Histoire ancienne erschien bei Périsse, Lyon, 1853, und ein Abrégé du Traité des études in Paris 1860.

Prag. D. Petry.

Romane, pädagogische

s. am Schlufs des Werkes

Römische Erziehung

1. Erziehungsgeschichtliches Interesse des Gegenstandes. Grofse geschichtliche Leistungen eines Volkes rufen die Frage wach, woher die Kraft dazu gekommen sei, und weisen so auch auf die Jugendbildung hin, in der voraussichtlich eine der Quellen jener Kraft liege. Belehrungen darüber, wie die Marathonskämpfer erzogen wurden, interessieren uns mehr als die Erziehungssitten der besiegten Barbaren, ja auch als die der griechischen Verfallszeit, und so hat es auch seinen Reiz, die welterobernden Römer in ihre Kinderstuben zu verfolgen, zumal da uns ihre Schriftsteller andeuten, dafs in dieser Werkstätte die ersten Hammerschläge fielen, die Männer von Stahl herzustellen, deren Taten die Geschichte berichtet. Horaz sagt von dem militärisch-geschulten Knaben: »Vieles ertrug und vollbrachte der Bursch, in Hitze und Kälte; Wein und Wollust blieben ihm fremd.« (Ars poet. 413.) Er rühmt aber auch den Dichtern nach, dafs sie »den zarten, stammelnden Mund des Kindes formen, sein Ohr niederer Rede entfremden, das Herz ihm bilden, die bewährten Muster vorhalten« (Ep. I, 1, 126 ff.). Damit wird auf die Bildungsmittel hingedeutet, welche die Griechen die musischen nannten, und das Rom der ausgehenden Republik ihnen in weitem Umfange entlehnte. Diese Anbildung eines fremden Lehrgutes samt der Sprache, in der es erwachsen war, ist ein zweites Moment der römischen Pädagogik, das sie zu einem für die Erziehungsgeschichte lehrreichen Gegenstande macht; die Nationen, welche im Mittelalter und in der Neuzeit Träger der Geschichte sind, waren in der gleichen Lage, sich ein ihnen zugebrachtes Lehrgut, das antik-klassische anzueignen; gleich der römischen ist ihre Bildung keine heimische, sondern eine abgeleitete. Die Entwicklung des römischen Bildungswesens zeigt uns aber nicht blofs eine Parallele zu der des unsrigen, sondern ist auch eine Quelle und ein Vorbild desselben: das Studienwesen des Mittelalters geht aus dem römischen hervor und seine Neugestaltung im XV. und XVI. Jahrhundert lehnt sich vorzugsweise an römische Muster an. Unsere Schulgrammatik und zwar nicht blofs die lateinische, sondern auch die der neueren Sprachen hat durch römische Grammatiker ihr Gepräge, insbesondere ihre Terminologie, das Ganze ihrer Kunstausdrücke, erhalten. So lebt römische Sprachkunst und Sprachlehre bei uns noch fort und zwar in weiterem Umkreise, als ihn die klassischen Studien abmarken. So wenig die heutige Neuphilologie der klassischen, zumal der lateinischen Schulung entraten kann, so wenig ist das ganze philologische und sprachliche Element unserer Bildung von dem römischen Untergrund abzulösen, und so gewifs steht auch unser elementarer muttersprachlicher Unterricht im gewissen Sinne noch im Bannkreise der lateinischen

Grammatiker, eines Älius Donatus, des Lehrers des Kirchenvaters Hieronymus (um 350 n. Chr.) und Priscianus Cäsariensis, der um 500 an der Hochschule von Byzanz Latein lehrte.

2. Die Perioden und die Kontinuität des römischen Erziehungswesens. Bei dem engen Zusammenhange der Erziehung mit den Sitten fallen die Perioden der pädagogischen Tätigkeit, mit denen des Sittenlebens zusammen. Dieses aber zeigt in dem mehr als tausendjährigen Zeitraum, den die römische Geschichte erfüllt, drei kenntliche Abschnitte: die Periode dss altrömischen Wesens, die Zeit des Eindringens griechischer Sitte und Bildung und die Kaiserzeit mit ihrem kosmopolischen Charakter. Der Gegensatz der »guten alten Zeit« und der ihrem Geiste sich mehr und mehr entfremdenden nachfolgenden, ist ein von den alten Historikern und Dichtern oft behandeltes Thema, und ihre Darstellungen legen die Anschauung nahe, als ob das römische Sittenleben und mit ihm die Erziehung sich wesentlich in absteigender Linie bewegten. Allein die Tatsachen, daſs um den Wendepunkt der Republik und des Imperiums die Literatur ihr goldenes Zeitalter erreicht und ein Lehrgut herstellt, in welchem das griechische und altrömische Wesen eine gewisse Ausgleichung finden, und die andere Tatsache, daſs in der Kaiserzeit geistiges Leben und Kraft genug vorhanden war, um das Reich mit einem Netze von niederen und höheren Schulen zu überziehen, halten in Erinnerung, daſs der scheinbar niedergehenden Periode doch auch plastische Elemente nicht fehlten.

Das römische Wesen hatte Reserven, die ihm auch in der Verfallszeit noch Halt gaben. Auch in der Zeit der tyrannischen Kaiser und der empörerischen Prätorianer kann Ordnungssinn, Pflichtbewuſstsein, Achtung vor der Bindegewalt religiöser und staatlicher Institutionen nicht ausgestorben gewesen sein, da sonst das Andrängen der Barbaren weit früher das Reich gestürzt hätte. Die Strafpredigten der Patrioten mit ihren Hinweisungen auf die groſse Vergangenheit können nicht leere Klagen gewesen sein, sondern müssen einigermaſsen gefruchtet und den Zusammenhang mit den besseren Tagen aufrecht erhalten haben. Das Thema von Livius' Geschichtswerk und von Vergils Epos: »Der Beruf des römischen Volkes zur Weltherrschaft, bestimmt durch die Gottheit, ausgeführt durch die virtus der Römer« (Köchly), muſs auch in den trüben Zeiten Verständnis gefunden und eine Lebensmacht gebildet haben. Besonders dem religiösen Elemente wird ein Fortwirken in allen Perioden nicht abzusprechen sein. »Vor Göttern dich demütigend herrschest du, da sollst den Anfang, da auch das Ziel du sehn,« rief Horaz seinem Volke zu (Od. III, 6, 8 ff.). Die Griechen preisen die römische Nation als ein frommes Volk, bei dem der Mythus nicht wie bei ihnen selbst das gesetzhafte Element überwuchert habe. So sagt Dionysios von Halikarnassos, welcher zu Augustus' Zeit schrieb: »Den Römern gilt die Verehrung der Götter und der Dämonen als das Erste; sie haben Tempel, heilige Haine, Altäre, Bilder der Götter und kennen deren Gestalten und Symbole und die Gaben, mit denen sie unser Geschlecht beglücken; sie haben Feste, Opfer, Gottesfrieden, Kultusversammlungen und Feiertage wie die Griechen, dagegen hat sich die Religion der Römer die bei diesen umlaufenden Mythen mit den blasphemischen Geschichten von Kampf, Verstümmelung, Verwundung, Tod, Gefangenschaft und Dienstbarkeit der Götter ferngehalten« (Ant. Rom. II, 18). Wir danken den Römern das Wort: Religion, religio, d. i. Bindegewalt, ebenso pius und pietas, welch letzteres unser: Pietät nur unvollkommen wiedergibt; bezeichnend ist für den gesetzhaften Charakter der römischen Religion das Wort: numen als Ausdruck für die Gottheit mit der Grundbedeutung: Wink, Gebot; numina sunt, quorum imperium maximum esse videatur (Varro de ling. lat. VII, 5, 85). Die römische Theologie ist keineswegs ein Mischmasch von abergläubischen Vorstellungen und Gebräuchen, sondern enthält auch tiefsinnige Gedanken, hat sinnige Kultushandlungen und weise Institutionen zu ihrem Kern. Ihr ist die Idee des einen Gottes nicht fremd, wenngleich sie dieselbe pantheistisch färbt, wie sich dies in den Versen des Theologen Valerius Soranus ausspricht: Juppiter omnipotens regum rerumque deumque Progenitor genetrixque deum, deus unus et omnes: »Himmelvater, all-

mächtiger, der Könige, der Wesen, der Götter Erzeuger und der Götter Erzeugerin, du Ein- und Allgott« (Aug. de civ. Dei VII, 9). Der Stammvater der Menschen wurde als Janus und als Genius verehrt. Dieser Genius faſst die Genien der Einzelseelen in sich, die dieser Schutzgeist und besseres Selbst sind. Mit solchem Glauben hing die Unsterblichkeitslehre zusammen, und »der Gedanke wurzelte tief in den Alten (casci), daſs der Tod nicht das Bewuſstsein aufhebe, sondern nur der Beginn eines anderen Lebens sei, welches edle Männer und Frauen in den Himmel hinaufführt, die anderen auf Erden festhält, aber ein Ende nicht hat« (Cic. Tusc. I, 12, 27). Die Gräber waren geheiligt, der Friede der Katakomben schützte selbst staatswidrige Religionsübung (vergl. des Verfassers Geschichte des Idealismus 1907, I², § 41: Römische Theologie und Philosophie). Der Kampf des ausgehenden Römertums gegen das Christentum war nicht der des Unglaubens gegen den Glauben, sondern der einer absterbenden Religion gegen die, welcher die Verheiſsung und die Zukunft gehörte (das. II², § 58, S. 184 f. und: »Der religiöse Gehalt der antiken Götterlehre« in: »Aus Hörsaal und Schulstube«, Freiburg i. Br. 1904).

3. Die altrömische Erziehung. Die Stätte der Erziehung, das Haus war im alten Rom durch mächtige Bindegewalten zusammengehalten. Dem Vater gab die patria potestas das Recht über Leben und Tod der Kinder; seine Obmacht über das Haus spricht sich in dem Namen familia, abgeleitet von famulus, Diener, aus. Aber auch die Mutter genoſs hohen Ansehens, nach der matrona benennen wir noch eine ehrwürdige Frau; die Frauentugend wurde in den Stammsagen gefeiert; die virgines Vestales waren ihre geweihten Vertreterinnen. Das Band der Ehe galt als unlöslich; eine eigene dea viriplaca wurde bei drohendem Zwiste als Wächterin des Hausfriedens angerufen (Valer. Max. II, 1, 6) Der Geburt und ersten Kinderpflege stand eine Reihe von Gottheiten vor: Lucina schirmte die Wöchnerin, Nascio waltete über die Entbindung, Levana segnete die durch den Vater vollzogene Aufhebung (levatio) und Anerkennung des Kindes — durch Jean Paul allbekannt geworden —, Cunina überwachte das Hineinlegen in die Wiege, Rumina das Säugen, Vaticanus das erste Sprechen, Educa und Potina das erste Essen und Trinken usw.

Die häusliche Zucht schildert Tacitus' Dialog von den Rednern mit den Worten: »Von der keuschen Mutter geboren, wurde der Sohn nicht in der Kammer einer gemieteten Amme, sondern im Schoſse und am Busen der Mutter auferzogen, deren Ehrenamt es war, dem Hause vorzustehen und für die Kinder zu leben. Es wurde auch wohl eine ältere Verwandte von makellosen, bewährten Sitten auserlesen und mit der Obsorge der Jugend betraut. Vor den Frauen durfte kein unschickliches Wort fallen, keine unwürdige Handlung vorkommen; was die Knaben lernten und was für sie geschah, und nicht minder ihre Spiele und Erholungen, regelte sie im Geiste heiliger Scheu (sanctitate quadam ac verecundia temperabat).« Hinzugefügt wird, daſs sich solche Kinderzucht forterhalten habe: »So stand, wie überliefert ist, Cornelia der Erziehung der Gracchen, Aurelia der Cäsars, Atia der des Augustus vor, und diese Zucht und strenge Obsorge war so durchgreifend, daſs der reine, empfängliche, durch keine Beirrung getrübte Sinn allsogleich mit ganzer Hingebung das Gute ergriff (toto statim pectore arriperet artes honestas) (Ib. c. 28). Jene Scheu vor der kindlichen Unschuld schärft Juvenal, der Satiriker der ersten Kaiserzeit, ein: »Nichts was in Wort und Anblick die Scham verletzt, überschreite die Schwelle des Knaben«: Maxima debetur puero reverentia. (Sat. 14, 44 sq.)

Der Knabe wuchs in das häusliche Leben hinein, dessen »Familieneinheit sich äuſserlich und bezeichnend im atrium darstellte, wo der Mann Clienten empfing und Rat erteilte, die Hausfrau ihren Arbeiten oblag, die Sammlung der Ahnenbilder in unmittelbarster Anschauung den Ruhm des Geschlechts vergegenwärtigte« (Bernhardy, Röm. Lit.- Gesch.). Der heranwachsende Knabe erhielt die toga praetexta, das weiſse Gewand mit dem breiten roten Rande, dessen Farbe als Symbol der edlen Scham gefaſst wurde, eine Deutung, die in christlicher Zeit dessen Beibehaltung für die Oblaten der Klöster bewirkt haben mag, heut bei den Beuroner Benediktinern wieder

in Brauch. In älterer Zeit nahm der Senator seinen jugendlichen praetextatus mit in die Ratssitzung, worin sich die frühe Hinwendung des Sinnes auf das öffentliche Leben ausspricht. »Die Kinder«, sagt Cicero, »welche dir geschenkt sind, gehören nicht dir allein, sondern auch dem Vaterlande .... es ist Pflicht, sie nach den Einrichtungen der Vorfahren in der Zucht des Staates zu unterweisen und zu bilden.« (In Verr. II, III 69.) Und er beantwortet die Frage, was dabei zu lehren und zu lernen sei: »Was uns befähigt, dafs wir dem Staate von Nutzen sind, denn das halte ich für die höchste Aufgabe der Weisheit und die gröfste Bewährung und Pflicht der Tugend.« (de rep. I, 20.) Noch zu seiner Jugendzeit lernten die Knaben die Zwölftafelgesetze auswendig; Lesen und Gesetzeskenntnis galt als Inbegrift dessen, was die Eltern zu lehren hatten. (Plaut. Mostell. 126.)

4. Die Ausgestaltung eines römischen Lehrgutes. Im Geiste der altrömischen Pädagogik, zugleich aber mit Hilfsmitteln, welche die Griechen darboten, stellte der ältere M. Porcius Cato, genannt Censorius (235—149 v. Chr.) das für die Jugend Wissenswerte zusammen und zwar zunächst für seinen eigenen Sohn Marcus. Dieser schöne Brauch, Lehrschriften einen familienhaften Hintergrund zu geben, fand vielfach Nachfolge: Cicero schrieb sein Buch von den Pflichten für seinen Sohn Marcus, und auch Quintilian bestimmte seine Institutiones oratoriae für seinen vor der Zeit verstorbenen Sohn, dessen er in rührender Liebe gedenkt (Inst. VI prooem). In seinem Sittengedichte gibt Cato im Anschlusse an pythagoreische Sprüche dem Knaben Lebensregeln; in seinen »Urgeschichten«, Origines, die er um dem Kleinen das Lesen zu erleichtern mit grofsen Schriftzügen niederschrieb, führt er ihn in die heimische Geschichte ein, unter Heranziehung von Parallelen aus der griechischen und mit anschaulichem geographischem und ethnographischem Detail. In dem Buche vom Redner gibt er ihm Anweisung für die Redekunst, deren Vertreter er als: vir bonus dicendi peritus definiert, worin sich ihm alle folgenden Rhetoren anschlossen (Quint. XI, 1, 1). Seine goldene Regel war: Rem tene, verba sequentur: Fasse die Sache fest, die Worte werden sich dann einstellen. In anderen Schriften stellte er zusammen, was ein vir bonus von Arzneikunde, Landwirtschaft, Krieg und Recht wissen müsse. — Catos Name wurde typisch für einen Sittenlehrer der Jugend, und es waren Spruchsammlungen im Gebrauche, die mehr oder weniger an die seinige anknüpften. Die gelesenste war das unter dem Namen Dionysii Catonis disticha seit dem IV. Jahrhundert gangbare, nachmals noch lange benutzte Spruchbuch: »Kein Werk hat während des Mittelalters eine entfernt so weite Verbreitung gefunden, wie diese Distichen; sie waren das Faktotum beim Unterrichte der Jugend, die aus ihnen die Anfangsgründe der Grammatik, Poesie, Moral kennen lernte, sie blieben meistens ein Lieblingsbuch auch noch der Erwachsenen.« (Zarncke, Der deutsche Cato 1852.) Fast alle europäischen Literaturen enthalten Bearbeitungen des Büchleins. — Von dem historischen Jugendbuche Catos sagt Niebuhr: »Wäre es möglich, ein verloren gegangenes Werk durch Beschwörung der Geister wieder zu erlangen, so würde das erste alte Werk, das wir zu verlangen hätten, die Origines des Cato sein.« (Aus Schanz, Geschichte der röm. Lit. I, S. 106.) —

Einen weiteren Schritt zur Gewinnung eines encyklopädischen Lehrgutes tut Marcus Terentius Varro aus Reate (116—27 v. Chr.), wie Cato ein Römer alten Schlages, aber ein Jahrhundert später lebend und den Anforderungen seiner Zeit noch mehr geöffnet als jener. Für alt und jung, wie es scheint, war das illustrierte biographische Werk bestimmt, das Imagines hiefs und 700 Bildnisse und Lebensbeschreibungen berühmter Römer und Griechen enthielt. Als Heimatskunde im grofsen Stil charakterisiert Cicero Varros Antiquitates rerum humanarum et divinarum in 25 Büchern, wenn er sagt: »Diese Bücher haben uns, die wir in der eigenen Stadt wie Fremdlinge herumirrten, erst in unsere Heimat eingeführt.« (Cic. Ac. I, 2, 9.) Das von dem Kirchenlehrer Augustinus hochgeschätzte Werk hatte die einfache, anschauliche Gliederung: Menschen, Orte, Zeiten, Dinge, Götter.

Dem griechischen Studiensystem der »encyklischen Schulwissenschaften« (vergl.

oben den Art. Griechische Erziehung) schliefsen sich Varros Disciplinarum libri IX an, in denen er behandelt: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Arithmetik, Astronomie (astrologia), Musik, Medizin und Architektur, mit den beiden letzteren Disziplinen über das System der Griechen, die sieben freien Künste, hinausgehend. Dieses Werk bildet die Unterlage der späteren encyklopädischen Lehrschriften von Marcianus Capella (um 410) und Cassiodorius im VI. Jahrhundert, welche im Mittelalter gangbar waren.

Unter den mannigfache Gegenstände behandelnden Logistorici Varros befand sich auch eine Schrift: Catus de liberis educandis, ein Dialog über die Erziehung. Sind davon nur unbedeutende Bruchstücke übriggeblieben, so haben sich aus anderen varronischen Schriften inhaltsvolle didaktische Sentenzen erhalten. Es sind Perlen römischer Lehrweisheit; so das Wort: Sic studendum, ut propter id te putes natum: Lerne so, als seiest du dazu auf der Welt; ferner die Warnungen vor flacher Viellernerei: Nil novit qui aeque omnia: Der kennt nichts, der alles in gleicher Weise kennt; Cito transcursa citius labuntur: Schnell Aufgegriffenes kommt noch schneller abhanden; Nescit quo tendat, qui multus sequitur semitas: Es weifs nicht, wohin er will, wer viele Pfade verfolgt. Andere Sprüche betonen, dafs der Lehrende selbst denken mufs: Nil magnificum docebit, qui a se nil didicit: Der wird nichts Grofses lehren, der nichts aus sich selbst geschöpft. Non tam laudabile est meminisse quam invenisse: illud enim alienum, hoc proprii muneris est; neutrum sine altero scientem facit: Aus dem Gedächtnisse zu wissen, ist nicht so löblich, wie selber zu erfinden; denn bei jenem haben wir mit Fremdem, bei diesem mit Eigenem zu tun; keines ohne das andere gibt das rechte Wissen. Wir glauben manchmal die Realisten des XVII. Jahrhunderts zu hören; so wenn Varro sagt: Nunquam prudentia docuit: res ipsas consule; in his negotiari oportet, si verum vis eluceat: Nachdenken allein belehrt nicht, die Sachen selbst befrage; mit ihnen mache dir zu tun, wenn du willst, dafs dir die Wahrheit aufleuchte, und: Multum interest, utrum rem ipsam an libros inspicias; meus est, clamat philosophia, quem res ipsae docuerunt: Es macht einen grofsen Unterschied, ob du in die Sache selbst oder in die Bücher einblickst; die (seichte) Philosophie rechnet manchen zu den Ihrigen, den (nicht sie, sondern) die Dinge geschult haben; und endlich: Elucentissimum est edocendi genus exemplorum subditio: Die lichtvollste Lehrart ist die Darbietung von Beispielen. (M. Ter. Varr. Saturarum Men. rel. rec: A. Riese 1865, S. 265—772.)

5. Die Aufnahme des musischen Bildungselements. Die Befreundung der Römer mit der griechischen Literatur seit der Mitte des II. Jahrhunderts v. Chr. brachte nicht nur das Studium des Griechischen in Schwang, sondern veranlafste auch Versuche, ein nationales poetisches Lehrgut herzustellen, das dem römischen Jugendunterrichte wie Homer dem griechischen zu Grunde liegen könnte. Der Grieche Andronicus, genannt Livius, übersetzte um 240 n. Chr. die Odyssee in dem altlateinischen saturnischen Versmafse, der Halbgrieche Ennius behandelte in seinen »Annalen« die römische Geschichte in dem den Griechen nachgebildeten Mafse des Hexameters. Beide Werke wurden Schul- und Jugendbücher, mufsten aber der vollkommeneren Lösung der Aufgabe weichen, welche Vergil unter Augustus' Auspizien bot, der in seiner Äneide römischen Inhalt und griechische Gestaltungsweise glücklicher zu verbinden wufste. Noch bei seinen Lebzeiten drang das Gedicht in die Schulen und gewann nachmals eine ähnliche Bedeutung, wie sie die homerische Epen für die griechische Bildung besessen. Es war der Kern des poetischen Lehrgutes für alle Lateinlernenden, und nicht blofs für die Römer, sondern auch für die Provinzialen. Noch das Mittelalter verehrte Vergil als den Sänger des Kaisertums, ja als den Vertreter der gesamten antiken Weisheit, als welcher er uns in Dantes »Göttlicher Komödie« entgegentritt. Auch als in der Renässancezeit Homer bekannt wurde, bewahrte Vergil sein Ansehn, und es blieb die Äneide ein Weltbuch. Neben Vergil gewann Horaz, zumal als Lyriker, kanonische Geltung; Sentenzen aus beiden Dichtern bildeten einen Geistesschatz für lange Reihen von Generationen.

Die glückliche Anbildung des griechischen Elements in der Poesie hatte die

entsprechende Assimilation auf dem Gebiete der Redekunst zur Voraussetzung, welche sich eine Generation früher vollzogen hatte und an Ciceros Namen geknüpft ist. Er vollzieht die Verschmelzung des Bildungsideals mit der Beredsamkeit, wobei ihm nicht mehr blofs wie bei Cato der Forumsredner vorschwebt, sondern der weitblickende, mit den vielseitigsten Studien ausgerüstete Meister des Wortes: »Meiner Überzeugung nach« sagt Cicero, »wird niemand den Ruhmesgipfel als Redner ersteigen, wenn er nicht die Kenntnis aller grofsen Dinge und Wissenschaften (omnium rerum magnarum atque artium scientiam) erreicht hat« (De or. I, 6, 20). Die Beredsamkeit, eloquentia, erhält hier ihre Ergänzung durch die Sachkenntnis, eruditio. Den sittlichen Beziehungspunkt aller einschlägigen Studien und Übungen deutet schon das letztere Wort an: eruditio heifst wörtlich: Entrohung, Sittenveredlung. Auch wenn die Römer das griechische παιδεύματα ἐλεύθερα mit bonae artes, die rechten Betätigungen (woneben ingenuae artes, liberales artes verwendet wird) übersetzen, kommt jener Beziehungspunkt zur Geltung; der catonische vir bonus schwebt durchgängig vor. Auch die sozial-ethische Seite der Rede betont Cicero: die Redegewalt der Weisen der Vorzeit hat die ungeselligen Menschen zum Gemeinwesen verbunden (De or. I, 8, 33).

Eine soziative Bedeutung gewann alsbald dieses auf solche Ideale gebaute Studienwesen durch die Aufgabe, das geistige Band für die politische Einheit abzugeben, welche das Imperium bildete. »Jetzt ist,« sagt Juvenal, »das griechische Athen und das unsrige das Eigentum des ganzen Erdenkreises: Gallien ist sprachkundig genug, um britannische Sachwalter auszubilden, und in Thule redet man davon, welchen Rhetor man anstellen soll« (Juv. Sat. 15, 111 sq.). Dieser kosmopolitische Zug prägt sich auch in dem Worte aus, mit dem die Römer das griechische Wort für Bildung: παιδεία, wiedergaben: humanitas, Menschentum. Darüber bemerkt der dem alten Römertum sich zuneigende Polyhistor A. Gellius: »Diejenigen, welche die lateinischen Worte geschaffen und recht angewendet haben, nannten humanitas etwa das, was die Griechen παιδεία heifsen: Bildung und Unterweisung in den rechten Betätigungen, welche die sich ihnen lauteren Geistes Hingebenden und Widmenden zu Menschen im vollen Sinne machen; denn nach solchem Geistesinhalte zu streben und sich daran zu schulen, ist von all den lebenden Wesen dem Menschen allein verliehen, darum findet hierauf der Name humanitas Anwendung« (Noct. Att. XIII, 16).

Das in diesem Geiste sich gestaltende Schrifttum hat Th. Mommsen eine »Reichsliteratur« genannt, welche der griechischen der Alexandrinerzeit ebenso entschieden überlegen war wie Cäsars Dauerbau der ephemeren Schöpfung Alexanders (Röm. Gesch. III[4] S. 573). Ein Dauerbau ist aber auch das Lehrgut, das damit gewonnen war, von den Sprachkunstwerken der Dichter und Redner herab bis zu den Sprachbüchern der Grammatiker. Die im goldenen Zeitalter begründete Schriftsprache fixierte den Sprachstand und tat dem Lautverfalle, besonders dem Abschleifen der Endungen, Einhalt; dabei diente das Griechische als Vorbild, welches zugleich das grammatische System hergab. Mit grammatischen Fragen beschäftigten sich die hervorragendsten Geister: darunter Cäsar selbst, und es liegt darin kein Mifsverhältnis: was damals zu stande kam, war ein weltgeschichtliches Lehrgut, die ars grammatica, die nachmals die Elementarlehre der Gelehrsamkeit wurde und noch ist.

6. Die Pädagogik der Kaiserzeit. Schon Cicero ist in seinen rhetorischen Schriften auf dem Wege zu einer Bildungslehre, da ihm der echte Redner soviel wie der Vollgebildete, der Geistesmann ist. Hier schreitet weiter vor M. Fabius Quintilianus, unter Vespasian professor eloquentiae in Rom, der erste mit diesem Amtstitel versehene Lehrer. Seine Kollegienhefte: Institutiones oratoriae, sind zugleich eine Anweisung zur Jugendbildung, weil er von der Kindheit anhebt: Formare ab infantia oratoris studia incipiam (Inst. prooem. 5). Der Redner ist ihm »ein Mann von solcher Art, dafs er auch der Weise genannt werden könnte, nicht nur sittlich vollkommen, sondern auch wissenschaftlich und mit vollster Befähigung zur Rede« (Ib. 17). Die Ausbildung desselben wird von den ersten Anfängen an verfolgt; es wird gehandelt: von der frühesten Einwirkung der

Eltern, von den Wärterinnen und Knabenführern, paedagogi, dem Lese- und Schreibunterricht, dem Vorzuge der öffentlichen vor der Privaterziehung, den Schulfreundschaften, dem Unterschiede der Individualitäten, den Mitteln geistiger und sittlicher Anregungen, den Strafen, den Lehrgegenständen, einschliefslich der Musik, Mathematik, Dialektik, am eingehendsten wie zu erwarten von Sprachstudien, Lektüre, Redeübungen. Die Anweisungen über die letzteren enthalten auch dasjenige, was wir heute Dispositionslehre nennen und ziehen Materien aus der Logik heran. In den Lehrbetrieb der Zeit wie in die didaktischen Kontroversen gibt das Werk vielfachen Einblick. Seine Einwirkung mufs namhaft gewesen sein; wichtiger aber als für die Periode seiner Entstehung wurde es für die Renässancezeit; das Ideal der sapiens atque eloquens pietas wurde vorzugsweise aus ihm geschöpft; Petrus Ramus u. a. waren bestrebt, Quintilians und Ciceros rhetorische Schriften auch zur Quelle des Studiums der Logik und selbst der gesamten Philosophie zu machen, allerdings mit der Unterschätzung des Aristoteles, der in seiner Topik bereits das Bindeglied von Rede- und Denklehre bearbeitet hatte.

Von der Philosophie aus behandelte L. Annäus Seneca, der Lehrer Neros, pädagogische Fragen. Er hatte von seinen Eltern eine Erziehung im Geiste der grofsen Vorzeit erhalten, und er hat ihnen in der Trostschrift (consolatio) an seine Mutter Helvia ein Denkmal gesetzt. »Dich hat nicht«, redet er diese an, »die gröfste Krankheit unserer Zeit, die Zuchtlosigkeit, der Mehrzahl zugesellt, dich haben nicht Edelsteine und Reichtümer als das höchste Menschengut geblendet, dich, die in einem alten Hause schlicht und recht Erzogene, hat nicht die Nachahmung des Schlechten vom rechten Wege abgeführt. Soviel dir meines Vaters, des trefflichen Mannes, der so treu an der Sitte der Vorfahren hing, altertümliche Strenge Mufse liefs, hast du die schönen Wissenschaften betrieben, wenngleich nicht studiert, und selbst die Lehren der Philosophen gekostet« (Cons. ad. Helv. 16). Er würdigt die knappe Spruchweisheit der Alten: Sensus nostros clariores carminis arcta necessitas efficit; er weifs für die Zucht die strengen Accente des Gesetzes zu schätzen: »Ein Gesetz mufs kurz sein, um von den Unerfahrenen leicht behalten zu werden; es sei wie eine Stimme vom Himmel; es gebiete, aber wolle nicht überreden; nichts scheint mir frostiger, nichts abgeschmackter als ein Gesetz mit einer Vorrede. Mahne, sprich aus, was ich tun soll: mir gilt es dabei nicht zu lernen, sondern zu gehorchen« (Epist. 94). Als das mächtigste Erziehungsmittel gilt ihm das Beispiel: »Du gibst dem Knaben viel, wenn du ihm auch nichts gibst als das Beispiel. Er mufs in die wirkliche Gegenwart hineingestellt werden (in rem praesentem veniat oportet), einmal weil die Menschen mehr den Augen als den Ohren glauben, dann weil der Weg durch die Lehre lang ist, aber kurz und wirksam der durch das Beispiel (Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla).« (Cons. ad. Helv. 16 u. Ep. 6.)

Am bekanntesten von Senecas Sentenzen ist der Ausspruch, in dem er den sittlich unfruchtbaren Lehrbetrieb tadelt: Non vitae, sed scholae discimus. Der Zusammenhang, in welchem dies Wort auftritt, ist folgender: Seneca rügt die rhetorisch-dialektischen Spitzfindigkeiten: »Sie machen uns nicht besser, allenfalls gelehrter; Verstand haben (sapere) ist eine plane und einfache Sache; um vernünftig zu sein, reicht man mit wenig Gelehrsamkeit aus; aber wir haben uns mit der Philosophie, wie überhaupt, in überflüfsige Dinge verrannt; wir leiden in der Gelehrsamkeit, wie in allen Dingen an Unmäfsigkeit: wir studieren nicht für das Leben, sondern für die Schule« (Ep. 106 fin.). Alles Lernen will Seneca auf die Tugend als den Endzweck bezogen wissen und er spricht von dieser im Sinne der Stoa, der er als Philosoph anhängt. Doch ist der stoische Tugendstolz bei ihm durch die Anerkennung der Schwäche und Hilfsbedürftigkeit der menschlichen Natur gemäfsigt: »Niemand,« sagt Seneca, »hat Kraft genug, sich herauszuarbeiten (satis valet ut emergat); es tut not, dafs uns jemand die Hand bietet und herauszieht« (Ep. 32). In diesen und ähnlichen Aussprüchen hat man mit Recht eine Verwandtschaft von Senecas Anschauungen mit den christlichen erblickt, woraus sich jedoch noch nicht seine Kenntnis letzterer erschliefsen läfst.

Seine individuell-ethische Tugendlehre benahm dem ernsten Denker nicht den Ausblick auf die soziale Seite der Sittlichkeit, die er auch als überpersönliches Gut würdigt: »Ich verehre die Funde der Weisheit und die Erfinder; es erhebt mich, an sie heranzutreten wie an eine Erbschaft von tausend Vorgängern: all dies ist für mich erworben und erarbeitet worden! Aber wir wollen dem guten Hausvater gleichen und mehren, was wir empfingen, auf dafs jene Erbschaft vergröfsert auf die Nachkommen gelange« (Ep. 64).

Für die Erklärung der Dichter unterscheidet Seneca den Gesichtspunkt des Grammatikers, der die sprachliche Seite vertritt, des Philologen, der Geschichte und Altertümer heranziehen möge, und des Philosophen, der den tieferen Sinn nachzuweisen hat (Ep. 108). Von Dichtern stellt er besonders Vergil hoch, in welchem er das religiöse und ethische Element mehr ausgesprochen findet als bei Homer.

Über Vergil hinaus auf die älteren römischen Dichter griff man in der Zeit Hadrians zurück, welcher Kaiser ein besonderer Gönner der grammatici war. Man las nun wieder Cato und Varro, während Cicero und selbst Vergil einigermafsen zurücktraten. Der Tonangeber dieser Richtung, der Grammatiker M. Cornelius Fronto, Erzieher des Marcus Aurelius, sagt von Cato, »man sollte ihm in jeder Stadt eine Bildsäule setzen, weil er die Erstlinge des lateinischen Wesens und die Kindheit der italischen Anfänge ans Licht gezogen« (Opp. ed. Mai II p. 558). Diese Bewegung ist nicht eine blofs literarische, sondern schliefst ein patriotisch-pädagogisches Element in sich. Wir danken ihr die Erhaltung mancher Erinnerungen als an das altrömische Wesen und zumal Aulus Gellius, welcher der Richtung der Frontaniani angehört, hat als Quelle auch für die Erziehungsgeschichte Bedeutung (vergl. Hertz, Renässance und Rokoko in der römischen Literatur. 1865).

7. Das Schulwesen der Kaiserzeit. Die Schule tritt uns bei den Römern nach ihren drei wesentlichen Beziehungen: zur Religionsgemeinschaft, zur Familie und zum Staate entgegen. Der Name für Schule: ludus, Spiel, Festspiel, Festversammlung, deutet auf den Zusammenhang mit dem Kultus; die tuskischen Priesterschulen waren die ersten Stätten gelehrter Bildung für die römische Jugend; Livius sagt im Hinblick auf das IV. Jahrh. v. Chr.: Habeo auctores, vulgo tum Romanos pueros, sicut nunc Graecis, ita Etruscis litteris erudiri solitos (Liv. IX, 36). Unentgeltlicher Unterricht, wie er an Kultusanstalten erteilt wird, mufs geraume Zeit dem bezahlten vorausgegangen sein, dessen erstes Auftreten zum Jahre 250 v. Chr. angemerkt wird, zu welcher Zeit der Freigelassenen Spurius Carvilius gegen Lehrgeld zu unterrichten begann (Plut. Quaest. Rom. 59).

Dem römischen Familiensinn entsprach es, Haus und Schule in naher Verbindung zu erhalten. Dieser Auffassung gibt ein an den Historiker Tacitus in Rom gerichteter Brief des jüngeren Plinius (um 100 n. Chr.) Ausdruck (Ep. IV, 13). Bei einem Besuche in seiner Vaterstadt Comum, so berichtet er, hörte er, dafs einige Mitbürger ihre Söhne in Mailand unterrichten liefsen, und nahm davon Anlafs, sie zur Gründung einer Schule in der Vaterstadt aufzufordern: »Es sollte euch, die ihr Väter seid, in hohem Grade daran gelegen sein (vehementer intercrat), dafs eure Kinder hierselbst unterrichtet werden. Denn wo würden sie lieber sein, als in der Vaterstadt, wo sie mehr in Sittenreinheit erhalten würden (pudicius continerentur) als unter den Augen der Väter, oder wo geringere Kosten machen, als daheim? Wie wenig wäre, wenn man zusammenschösse, beizusteuern, um Lehrer aufzunehmen (conducere) . . . Obwohl kinderlos, erbiete ich mich, für die Vaterstadt, wie für eine Tochter oder vielmehr Mutter, das Drittel von dem, was ihr aufbringt, zuzuschiefsen. Ich würde mich zu dem Ganzen verpflichten, wenn ich nicht besorgte, dafs meine Spende dann gelegentlich zu unlauterem Bewerbe Anlafs gäbe (ambitu corrumperetur), wie ich dies an vielen Orten sehe, wo die Lehrer von der Gemeinde aufgenommen werden. Diesem Mifsstande ist einzig dadurch zu begegnen, dafs den Eltern allein das Recht des Aufnehmens gelassen wird, da bei ihnen Bedarf und Gewissen (religio) zugleich die rechte Wahl bestimmen werden. Denn selbst solche, die fremde Angelegenheiten vernachlässigen, werden in der eigenen aufmerksam sein und dafür sorgen, dafs

nur ein Würdiger mein Geld erhält, da auch sie ihm welches geben. Darum tretet mir bei, verständigt euch, ahmt meine Bereitwilligkeit nach, die eines recht grofsen Beitrages fähig ist. Ihr könnt euern Kindern nicht Heilbringenderes (honestius), der Vaterstadt nichts Willkommeneres gewähren. Jene mögen hier unterrichtet werden, wo sie zur Welt gekommen, und sich von Kindheit an gewöhnen, den heimischen Boden zu lieben und an ihm zu hängen. Ich wünschte, dafs ihr so tüchtige Lehrer aufnähmet, dafs man in den Nachbarstädten hier Unterricht suchen und, während ihr jetzt eure Kinder in die Fremde schickt, sich recht bald fremde hier sammeln mögen.« An diesen Bericht knüpft er die »bei der Wichtigkeit der Sache« dringende Bitte an Tacitus: »Ich ersuche dich, dafs du in dem grofsen Kreise von Wifsbegierigen (studiosorum), die sich dir aus Verehrung deines Geistes gesellt haben, nach Lehrern, die wir berufen können, Umschau haltest. Doch unter der Bedingung, dafs ich nicht durch mein Wort gebunden bin; denn ich behalte alles den Eltern vor, die urteilen und wählen mögen; ich will die Sache nur in Gang bringen und unterstützen. Sollte sich jemand finden, der es sich zutraut, so möge er herkommen ohne weitere Abmachung, aber vertrauensvoll.«

Die Schule, um die es sich hier handelt, ist eine Grammatikschule, in der korrektes Latein und die Anfänge des literarischen Wissens gelehrt wurden. Über ihr stand die Rhetorenschule, unter ihr die Schreibschule des litterator oder grammatistes, welcher die trivialis scientia (Quint. Inst.. I, 4, 25) überlieferte, so genannt, weil die Schulbuden an den Strafsenknoten, in triviis, lagen. Elementaren Unterricht haben wir uns im römischen Reiche weit verbreitet zu denken: »Auch unter den niederen Klassen und den Sklaven wurde viel gelesen, geschrieben und gerechnet: bei den Wirtschaftersklaven setzt schon Cato die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben voraus« (Mommsen a. a. O. S. I, 892). Die Schulen der grammatici waren für die Provinzen ein wichtiges Organ der Romanisierung. Aber auch höhere Anstalten treten hier früh auf; in Spanien hatte schon Sertorius in Oska (Huesca) um 80 v. Chr. eine Studienanstalt errichtet; in spanischen Schulen fanden Seneca und Quintilian ihre erste Ausbildung; die Provinz Africa hatte in Utica, Karthago, Madaura namhafte Studiensitze; Fronto und sein Gesinnungsgenosse, der Platoniker Appulejus und nachmals der Kirchenlehrer Augustinus wurzeln dort. In Gallien war viel Eifer für Studien, wie die Geschmacksrichtung auch von hier mehrfach Impulse erhielt (vergl. J. J. Rölly, Übersicht der vorzüglichsten Studien und Studienorte im Occident während der Kaiserzeit 1868). —

Eine staatliche Regelung und einheitliche Gestaltung des Lehrwesens fand in der älteren Zeit nicht statt: Disciplinam puerilem ingenuis . . . nullam certam aut destinatam legibus aut publice expositam, aut uuam omnium esse voluerunt, sagt Cicero (de rep. IV., 2) und läfst den Tadel der Griechen, welche derartiges in Rom vermifsten, nicht gelten. Das Eingreifen der Behörden ist zunächst ein prohibitives: 161 v. Chr. wies der Senat die griechischen Philosophen aus, 93 v. Chr. warnten die Censoren vor den Schulen der rhetores latini, weil sie gegen den alten Brauch verstiefsen. Aber die Erkenntnis der Bedeutung der Schule für die Verbreitung der Reichssprache bestimmte die Kaiser, derselben ihre Obsorge zu widmen. Schon Cäsar verlieh den Lehrern der bonae artes in der Stadt Rom das Bürgerrecht; Vespasian (70—79 n. Chr.) setzte Staatsbesoldungen für das Lehramt in der Beredsamkeit aus; Hadrian (117—138) gründete auf dem capitolinischen Hügel das Athenäum, eine Hochschule, wo Redner und Dichter ihre Vorträge hielten, erhob die Schulen Athens zu neuer Blüte und stiftete auch anderwärts Lehranstalten; auch gegewährte er ausgedienten Lehrern Ehren- und Ruhegehalte. Antonius Pius (138 bis 161) stellte in allen Provinzen Rhetoren und Philosophen an; er entband die Lehrer von Abgaben, Kriegsdiensten und anderen Leistungen an den Staat, wobei er die so privilegierten Stellen auf 15 für die Hauptstädte, 11 für gröfsere, 6 für kleinere Städte normierte. Alexander Severus (222 bis 235) errichtete neue Lehrstühle in Rom und Stipendien für ärmere Schüler. Diocletian (284—308) setzte die Taxen der Lehrer fest; Constantin (306—337) bestätigte die Privilegien des Lehrerstandes und fügte

das der persönlichen Unverletzlichkeit hinzu. Valentinian (364—375) erliefs Bestimmungen über die Aufnahme von Studierenden und deren Abgangszeugnisse, welche Vermerke über Sitten und Fortschritte enthalten sollten, »damit«, wie es im Schlusse der Verordnung heifst, »Wir von den Verdiensten und Studien eines jeden Kenntnis erhalten und ermessen können, ob und wann sie Uns verwendbar sind.«

Wird damit den Studienanstalten auf Kosten der freien geistigen Bewegung der Stempel von Beamtenschulen aufgeprägt, so kann doch die Bedeutung solcher organisatorischer Mafsregeln nicht gering angeschlagen werden. Die Kaiserschulen sind die Vorläufer der von Landesfürsten gegründeten Universitäten und wirken so in dem mittelalterlichen und darum auch in unserm Lehrwesen nach.

Literatur: Aufser den im obigen angeführten Hilfsmitteln sind zu nennen: Die Darstellungen in den Werken über allgemeine Erziehungsgeschichte, von Schwarz, J. A. Schmid u. a. wozu neuerdings hinzugekommen ist: M. Kappes. Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Bd. I Altertum und Mittelalter 1898; ferner die auf das Altertum beschränkten Arbeiten von Fr. Cramer, Gesch. der Erz. u. d. Unterrichts im Altertum, Bd. I Praktische Erziehung 1832, Bd. II Theoretische Erziehung 1838 (d. i. Erziehungslehre). — J. H. Krause, Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. und der Bildung bei Griechen, Etruskern und Römern 1851. — Ussing, Darst. d. Erz.- u. Unterr.-Wesens bei Griechen und Römern, aus dem Dänischen übers. v. Friedrichsen 1870. — Grafsberger, Erziehung und Unterricht im klasisschen Altertum, 2 Teile, 1864—1875. — Die römische Bildung behandelt der Unterzeichnete in seiner »Didaktik«, I § 12—14. — Nutzbares Material bietet Gräfenhan, Geschichte der klass. Philologie im Altertum. 4. Bd. 1843—1850 und bes. Eckstein in dem Artikel: Lateinische Sprache in Schmids Encyklopädie. Anzuziehen sind ferner die Werke über römische Literaturgeschichte, bes. Bernhardi, und römische Altertümer, bes. die Darstellung von H. Schiller u. M. Voigt, 2. Aufl. 1893 (in dem Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan v. Müller). — »Über das Schulwesen im alten Rom« handelt Fischer 1862; einschlägig sind die Arbeiten von Hilgers »Wissensch. Tätigkeit usw. in Rom nach der Zeit Domitians« 1865 und Bergmann, »Zur Geschichte der sozialen Stellung der Lehrer und Grammatiker bei den Römern«.

Salzburg. O. Willmann.

Rousseau, Jean-Jacques

1. Leben und Schriften. Rousseaus Leben, planlos und romanhaft, bietet der psychologischen Betrachtung ein grofses Interesse; aber auch die pädagogischen Ansichten dieses Mannes, an dessen eigener Erziehung die schlimmsten Einflüsse mitgewirkt haben, lassen sich ganz nur aus seinem Lebensgange erklären. Am 28. Juni 1712, vierunddreifsig Jahre vor Pestalozzi, vierundsechzig Jahre vor Herbart, ist er geboren zu Genf, als Sohn eines Uhrmachers, der ein recht unruhiges Leben führte. Die väterlichen Vorfahren von Jean-Jacques waren begabte, lebenslustige Leute, aus Frankreich eingewandert und seit dem 16. Jahrhundert in Genf ansässig. Die Mutter entstammte auch einer guten Handwerkerfamilie und erhielt von ihrem Oheim, Samuel Bernard, der Geistlicher war, eine feinere Erziehung; es ist ein Irrtum Rousseaus, dafs dieser Geistliche sein Grofsvater gewesen sei. Mit ihr, Susanne Bernard, verheiratete sich Isaak Rousseau 1704; er ging aber bald nach seiner Verheiratung nach Konstantinopel, wo er sein Gewerbe ausübte. 1711 kehrte er zurück; aber die Geburt von Jean-Jacques kostete der Mutter das Leben, und nun nahm Isaak eine Schwester der Verstorbenen ins Haus, welche aber weniger Einflufs auf die Erziehung des Knaben ausübte als der Vater. Dieser verweichlichte das zart angelegte Gemüt seines Sohnes in der unüberlegtesten Weise und bestärkte den Hang desselben zur Gefühlsschwärmerei und Ordnungslosigkeit. Als er 1722 in einem Streit zu Tätlichkeiten sich hatte hinreifsen lassen und das Gericht zu fürchten hatte, verliefs er Genf heimlich. Ein Oheim brachte den Knaben nun aufs Land zu dem Pfarrer Lambercier. Hier erhielt er einige Zeit hindurch eine geordnete Erziehung und lernte die Anfangsgründe der lateinischen Sprache. Nach einigen Jahren wurde er in die Lehre geschickt zu einem Winkeladvokaten; aber Jean-Jacques eignete sich für diesen Beruf nicht. Ein Graveur, dem er hierauf übergeben wurde, behandelte

ihn so roh, dafs er heimlich entfloh. Ein katholischer Pfarrer in dem savoyischen Dorfe Confignon sandte den Flüchtigen der wohltätigen Frau von Warens zu, die in Annecy von einer Pension des Königs von Sardinien lebte, nachdem sie 1726 ihrem Gemahl aus Vevey heimlich entlaufen und zur katholischen Kirche übergetreten war. Dreizehn Jahre älter als Jean-Jacques, konnte sie wohl Mutterstelle an ihm vertreten, und so fafste dieser auch die Zärtlichkeit der gutmütigen, aber sinnlichen Frau auf. Später machte sie aus dem schwachen Menschen ihren Geliebten. Zunächst aber schickte sie ihn nach Turin, damit er dort seinen Übertritt zum Katholizismus vollziehe. Dieser Aufenthalt verwickelte ihn in die bedenklichsten Abenteuer, die Rousseau mit dem sensationslustigen Behagen erzählt, das bei Verfassern von Selbstbiographieben und Bekenntnissen selbst dann manchmal bemerkt wird, wenn sie sich damit in das schlechteste Licht setzen. Eine wertvolle Erinnerung blieb für ihn der Umgang mit den Abbé Gaime und Gouvon, die nebst dem Abbé Gâtier, den er nach seiner Rückkunft in Annecy kennen lernte, die Züge zu dem angenehmen Bilde des savoyischen Landpfarrers gegeben haben, von welchem das vierte Buch des Emil erzählt. Frau von Warens dachte nun daran, ihren Schützling zum Priester ausbilden zu lassen; man gab den Versuch aber bald wieder auf. Besser gelang die Unterweisung in der Musik, für die Jean-Jacques eine wirkliche Begabung besafs. Abenteuer aller Art füllten die nächsten Jahre im Leben Rousseaus und seiner Beschützerin aus, die nach Chambéry umsiedelte und, zum Teil aus Rücksicht für die angegriffene Gesundheit Rousseaus, bald darauf ein Landgut bei Chambéry erwarb, das den Namen Les Charmettes trug und von jenem in den reizendsten Farben geschildert wird (1738, nicht 1736, wie Rousseau berichtet). Hier setzte er die schon früher begonnenen, ziemlich umfänglichen Studien mit gröfserem Eifer fort. Als seine Gesundheit auch hier sich nicht befestigte, reiste er nach Montpellier; aber er kam nicht gesünder nach Hause zurück, wo seine »Stelle« bei der Beschützerin unterdessen von einem anderen eingenommen war. Er entsagte, und in späterer Rückerinnerung glaubte er damals schon seine Wendung zu der tugendhaften Stimmung begonnen zu haben, von der er so oft in gerührten Tönen schreibt. Nun schien es an der Zeit zu sein, dafs er sich einen Lebensberuf wählte. Er versuchte sich als Erzieher im Hause des Grand-Prévôt de Mably in Lyon (1740); aber er sah bald, dafs er für dieses Amt der notwendigsten Eigenschaften entbehrte. Ein Erziehungsplan, den er dem Vater einreichte, ist ganz nach Locke gearbeitet. Ein Jahr darauf zog er nach Paris mit einem Projekt, von dem der sanguinische Autodidakt sich grofse Dinge versprach, der musikalischen Zifferschrift. Niemand wollte in Paris etwas wissen von der neuen Erfindung; aber Rousseau war nun einmal in der französischen Hauptstadt und mufste sich eine Stellung verschaffen. Er versuchte es, seiner Bildung und der Mode der Zeit entsprechend, in den Salons.

Im Hause Dupin fand er Zutritt und freundliche Aufnahme bei der liebenswürdigen und anmutigen Frau, die ihm manchen tollen Streich verzieh und ihm selbst einmal die Überwachung ihres ungezogenen Sohnes anvertraute. Davon hat Rousseau genau berichtet im zweiten Buch des Emil. Der junge Mensch machte sich und seine Eltern unglücklich. Man verheiratete ihn bald, ohne seine Zügellosigkeit bändigen zu können. Seine Gattin ist die Frau von Chenonceaux, für die Rousseau die ersten Anfänge der pädagogischen Reflexionen zu Papier brachte, aus welchen nachher der Emil entstanden ist. Vorerst aber ahnte niemand den künftigen grofsen Schriftsteller in dem jetzt eben dreifsigjährigen Mann; nur für Sekretärsdienste schien er sich zu eignen. In einem solchen war er 1743—1744 in Venedig tätig bei dem französischen Gesandten, dem rohen und nachlässigen Montaigu. Die Erfahrungen, die er dabei machte, bestärkten die Neigung Rousseaus, in den leitenden und gebildeten Kreisen nur Schlechtigkeit zu finden. Er konnte sich aus ihnen nur retten, wenn er selbst einen Hausstand gründete, und nun nahm er ein ungebildetes Mädchen zu sich, Therese Le Vasseur, dessen Vergangenheit zwar auch nicht rein, dessen Gemüt aber noch ganz harmlos war; an eine Heirat dachten beide noch nicht. Rousseau

wandte sich jetzt der Musik zu. Der Dorfwahrsager, für den er Text und Musik, letztere freilich in den einfachsten Formen, verfaſst hat, zeigt eine gröſsere Begabung für die Musik als die Dichtkunst. Man fand seine Melodien innig empfunden und sehr wohllautend. Als Therese nach und nach auch ihre Familie in Rousseaus Haus verpflanzte, endete die Idylle, die er genieſsen zu können glaubte, bald. Er nahm eine Kassierstelle an, die ihn aber überanstrengte, so daſs ein schon früher bemerktes Blasenleiden in verstärktem Maſse auftrat. Nun zog er sich wieder aus der Welt zurück und erwarb sich einen Teil des Lebensunterhalts durch Notenschreiben: zugleich »reformierte« er seine Kleidung, indem er durch gröſste Einfachheit in der äuſseren Erscheinung der Welt zu zeigen sich bemühte, wie wenig wert die Dinge seien, die man gewöhnlich so hoch schätze.

Im Hause Dupin war er mit Diderot und Grimm bekannt geworden und auch mit Frau d'Epinay, die ihm später eine Zufluchtsstätte gewährte. Als er einst nach Vincennes ging, wo er den in leichtem Gewahrsam befindlichen Diderot zu besuchen gedachte, fiel ihm ein Zeitungsblatt in die Hände, in welchem ein Preis der Akademie von Dijon ausgeschrieben war für die beste Beantwortung der Frage: Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen habe (1749). Diderot hat ihn ermutigt, die Frage zu beantworten, die in der Stimmung, in der sich Rousseau damals befand, einen lebhaften Widerklang gefunden hatte. Seine Antwort fiel verneinend aus. Freilich hat er die Frage so geändert, daſs er nicht von der Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste sprach, sondern von dem Fortschritte derselben, von dem er den Niedergang der Sitten ableitete. Vielleicht hat gerade diese Änderung des Themas die Preisrichter bestimmt, Rousseaus Abhandlung zu krönen, die nun auch in ganz Frankreich verwandte Stimmungen auslöste.

Der Erfolg dieser Schrift war bestimmend für Rousseaus Leben. Er glaubte nun zu wissen, was ihn der Welt, in der er doch leben muſste, innerlich entfremdete. Es war die Unwahrheit und sittliche Fäulnis, die durch die Bildung unter die Menschen gekommen war. Er fühlte sich berufen, im Namen der Menschheit gegen diese Verderbnis der ursprünglich guten menschlichen Natur aufzutreten. Seine Freunde mochten seine Verurteilung der Kultur als eine pikante schriftstellerische Leistung angesehen haben; er aber wollte auf dem Pfade, den er damit betreten, in allem Ernste weiterwandeln: der Erfolg hatte ihm ja recht gegeben, und er bestärkte auch das schriftstellerische Selbstgefühl des Verfassers, der jetzt vom Gängelbande der Philosophen, an dem er bisher gehängt, mit raschem Entschlusse sich losmachte. 1753 stellte die Akademie von Dijon eine These verwandten Inhalts zur Bearbeitung: Welches ist der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, und ist diese durch das Naturgesetz berechtigt? Rousseau sah die Quelle der bedauerlichen Ungleichheit in der fortschreitenden geistigen Bildung und im individuellen Besitz, der zum Kriege aller gegen alle und am Ende zum Despotismus und zum allgemeinen Umsturz führe. Manches in dieser Schrift, welche weniger gefiel als die erste Preisschrift, deutet auf den »Gesellschaftsvertrag« und den Emil. Bemerkenswert ist die Anklage gegen die Hartherzigkeit der Philosophen, bemerkenswert auch der leichtere Fluſs der Rede und die gröſsere Wärme des Tones in dieser zweiten Preisschrift. Rousseau läſst einmal durchblicken, daſs Diderots Einfluſs seinen Vortrag hart gemacht habe. Jetzt löste er sich von der ganzen philosophischen »Sekte«; er war sein eigener Herr geworden in jedem Sinn des Wortes.

1756 bezog er die »Ermitage« im Besitztum der Frau von Epinay, deren Schwester, Frau d'Houdetot, die Geliebte des Dichters Saint-Lambert, ihm eine heftige, aber nicht erwiderte Leidenschaft einflöſste. In der »Neuen Heloïse«, einem Roman in Briefen nach englischem Vorbilde, hat er dieser Verirrung ein literarisch bedeutsames Denkmal gesetzt (1761). In demselben kommt auch ein pädagogisches Kapitel vor; denn um diese Zeit trug er sich schon lange mit dem Gedanken, über Erziehung zu schreiben. Ein anderer Plan, ein Lehrbuch der Politik, ist nicht zur Ausführung gelangt. Die kleine Schrift

über den »Gesellschaftsvertrag« (Contrat social, ou Principes du droit public) enthält alles, was davon fertig geworden ist (1762). Den Emil, in welchem die Gedanken des Gesellschaftsvertrags ebenfalls Ausdruck gefunden haben, drängte alle anderen Pläne in den Hintergrund. Während er aber an diesem Buche, dem einzigen, das seinen Namen unsterblich gemacht hat, arbeitete, brachen infolge unedler Machenschaften der Philosophen, die bei Frau d'Epinay verkehrten, und vielleicht auch der Schwätzereien der Le Vasseur, die eine ständige Verlegenheit für Rousseaus ganze Umgebung war, Mifshelligkeiten aus, die durch des letzteren Empfindlichkeit eine solche Verstimmung in die Gesellschaft brachten, dafs Rousseau sich gezwungen sah, im Dezember 1757 den Aufenthalt zu verlassen, der ihm einst so viel Glück versprochen hatte. Seine Gefährtin hatte ihm unterdessen mehrere Kinder geboren. Er hatte das erste derselben, veranlafst durch eine leichtsinnige Gesellschaft junger Männer, mit denen er eine Zeitlang den Mittagstisch teilte, ins Findelhaus geschickt; die später geborenen teilten dieses Los. Die Gesellschaft, in der Rousseau bis jetzt lebte, hatte Kunde von diesen Vorgängen und machte dem unnatürlichen Vater, der die Menschheit zur Unverdorbenheit der Natur zurückführen wollte, keinen Vorwurf.

Bei einem Beamten des Fürsten von Condé fand der Obdachlose Unterkunft in der Nähe, in einem Gartenhause zu Montmorency. Hier und im Schlosse des Marschalls von Luxembourg ist der Emil entstanden. Er erschien im Mai 1762 bei Néaulme in Amsterdam und Duchesne in Paris. Die Polizei schritt in Paris sofort gegen das Buch ein; auch sein Verfasser sollte festgenommen werden. Aber man liefs ihn wohl gern entwischen, und nun wanderte er acht Jahre hin und her mit seiner Gefährtin.

Er wäre gern nach Genf gegangen; denn dort hatte man ihm bei einem früheren Besuche, der ihm Gelegenheit gab, zur reformierten Kirche zurückzukehren, viele Ehren erwiesen. Aber während das Parlament in Paris das Buch verbrennen liefs und der dortige Erzbischof es in einem Hirtenbriefe verdammte, verfolgte man es auch in Genf. Yverdun, Motiers-Travers, wo die Bevölkerung gegen ihn fanatisiert wurde, die Insel La Motte im Bieler See, endlich die Stadt Biel beherbergten ihn auf kurze Zeit, ohne ihm Ruhe zu gewähren. Im Oktober 1765 verliefs er die letztgenannte Stadt, ungewifs, wohin er nun sich wenden werde. Bis hierher reichen Rousseaus Aufzeichnungen in den »Bekenntnissen«. Auf der Reise erhielt er eine wiederholte Einladung von David Hume, mit ihm nach England zu gehen. Er traf mit ihm in Paris zusammen; aber der Aufenthalt in England, wo er zuletzt in Wootton, Grafschaft Derby, wohnte, war für den Flüchtling noch unglücklicher. Er hatte schon auf der Reise Spuren einer Verschwörung der Philosophen gegen ihn zu entdecken geglaubt. Sein Mifstrauen wurde in dem Lande, dessen Sprache er nicht verstand, bis ins Krankhafte gesteigert. Ende April 1767 verliefs er Wootton in einem Zustand unleugbarer geistiger Überreiztheit und Verwirrung. Er zog unstet in Frankreich hin und her, liefs sich aber während dieser Zeit mit Therese förmlich trauen. 1770 erschien er endlich wieder in Paris. Sein Gemüt hatte sich einigermafsen beruhigt. Schon vor der Reise nach England hatte ihn ein Verleger bestimmt, eine Autobiographie zu schreiben, die den Lesern seiner Werke Auskunft über sein Leben geben sollte. Das Werk wurde eine scharfe Anklage gegen die ganze Gesellschaft, in der er gelebt, welche durch die cynische Rücksichtslosigkeit, mit der er die Verwirrungen seiner Jugend aufdeckte, nicht gut gemacht wurde. Nach und nach öffnete sich ihm wieder ein Teil der feineren Gesellschaft. In ihren Kreisen las er Abschnitte der nun zu einem gewissen Abschlufs gelangten »Bekenntnisse« vor, aber die Polizei machte diesen Indiskretionen ein Ende. Die Absicht, die Gegner zu entlarven, hat Rousseau erst in den letzten Lebensjahren aufgegeben. Indessen scheint sein Leben nach und nach sich wieder ruhiger gestaltet zu haben. Er beschäftigte sich wie früher mit Notenabschreiben, und seine Spaziergänge in der schönen Umgebung der französischen Hauptstadt führten ihn zu seinen botanischen Studien zurück und erweckten seine alte Liebe zu friedlichem Naturgenufs wieder. Er sah endlich ein, dafs die gegenwärtige Gesellschaft

ihn unwiederbringlich verstofsen habe und dafs er nur von einer späteren Zukunft sein Recht erwarten könne. Als nun seine und seiner Frau Gesundheit zu leiden anfingen, bat er öffentlich um eine Unterkunft für seine alten Tage. So lud ihn 1778 der Marquis von Girardin ein, auf einer zu seiner Besitzung Ermenonville bei Saint-Denis gehörigen Insel Wohnung zu nehmen. Hier ist er, sechsundsechzig Jahre alt, am Schlagflufs gestorben am 2. Juli 1778. Nachdem neuerdings in dem Grabmal im Pantheon Rousseaus Überreste wieder aufgefunden worden sind, ist der unglaubwürdigen Sage von Rousseaus Selbstmord die letzte Stütze entzogen.

2. Pädagogisches System. Die erste Preisschrift hat Rousseau zum Pädagogen im grofsen Stil gemacht; denn seine Absicht ist nicht, eine Anweisung für die Erziehung eines jungen Menschen zu geben, sondern die ganze Menschheit aus der Kulturverderbtheit zur Natur zurückzuführen. Diesen Plan führt Rousseaus Buch aus, das den Titel trägt: Emil oder Über die Erziehung. Er fühlt zwar, dafs man gerade denjenigen Teil seines Buches, in welchem er von der natürlichen Entwicklung des Menschen reden will, als »Träumereien eines Phantasten« ansehen werde (Vorr. § 4); aber wenn die Erziehung überhaupt etwas zum Glück der Menschheit beitragen soll, kann sie keinen anderen Gang nehmen, und die gegenwärtige Erziehung ist eben deshalb so verkehrt, weil man nicht gefragt hat, was der Mensch von Natur sei, sondern nur, was er einst in der Welt vorstellen soll. »Alles ist gut, wie es hervorgeht aus den Händen des Urhebers der Dinge; alles entartet unter den Händen des Menschen« (I § 1). Daraus ergibt sich die Aufgabe, den Menschen, den man erziehen will, aus der Gesellschaft und ihrem verderblichen Einflusse wegzuziehen. Nur die Natur soll den Gang bestimmen, den die Erziehung zu nehmen hat; sie mufs rein negativ sein und kann nicht von einem Menschen geleitet werden, der von der Fäulnis der Kultur angesteckt ist. Erst wenn einmal ein Mensch so erzogen ist, dafs er als ein Werk der ungefälschten Natur betrachtet werden kann, wird er im stande sein, seine Kinder zu erziehen. Für jetzt mufs ein Erzieher gesucht werden. In diesem Buche ist es Rousseau natürlich selbst; wer aufser ihm wüfste, wie verderblich die Gesellschaft ist und wo und wie man die reine Natur finden kann! Zwar fühlt er sich aufser stande, »die nützlichste Aufgabe zu erfüllen;« so will er »einen Versuch mit der leichteren machen und die Hand nicht ans Werk, sondern an die Feder legen« (I § 72). Er wählt sich — für unseren Zweck — auch den Zögling aus, wie es seiner Absicht entspricht: er soll Waise sein, aber von wohlhabenden Eltern abstammen und in einem gemäfsigten Klima wohnen (I § 82 f.). Emil ist sein Name. Auch nicht kränklich darf er sein; denn wozu einen Menschen erziehen, der die Kunst zu leben doch nie lernen kann? und nur um diese handelt es sich in unserem Buche. Eine weitere Folge dieser Voraussetzungen ist es, dafs dieser Zögling an seinen Erzieher gebunden bleibt, bis er selbst Nachkommenschaft hat, an der dann eine ganz normale Erziehung vollführt werden kann. Da es sich für Rousseau um die Erziehung eines Menschen handelt, der den Anfang einer neuen Menschheit bilden soll, so ist es kein zu grofses Opfer, wenn das ganze Leben eines Erziehers für einen einzigen Zögling aufgewendet wird (vergl. Herbart Allg. Päd. Emil § 3: »Diese Erziehung ist zu teuer«). Die Natur verlangt für das Kind die Sorge einer Mutter. Diese möge »frühzeitig eine Schutzwehr um die Seele ihres Kindes ziehen« und keine anderen Einflüsse einwirken lassen als die der Natur (I § 3). Da aber die Mütter ihrer natürlichen Pflicht nicht genügen wollen, mufs eine Amme gesucht werden, die auch durch ihre geistigen Eigenschaften Sicherheit bietet für die richtige Erziehung (I § 107 f.). Was ist aber die Natur, die in dieser Erziehung allein Ziel und Wege bestimmt? Es ist die durch die Entwicklung unseres Geistes noch nicht abgelenkte ursprüngliche Richtung des menschlichen Gemüts (I § 12). Diese Richtung wird dem Erzieher eben dadurch bekannt, dafs er die natürliche Entwicklung des Kindes in keinem Stücke hemmt und alle fremden Einflüsse von ihm fernhält. Rousseau ist an dieser Stelle auffallend kurz; aber der weitere Verlauf seiner Erziehung gibt ihm Gelegenheit, im einzelnen zu zeigen, was

die Natur jeweils will. Emil darf nicht in der Stadt erzogen werden; denn »die Städte sind der Abgrund des menschlichen Geschlechtes« (I § 121). Die Natur hat den Kindern nur ein geringes Mafs von Kräften gegeben; dadurch ist der richtige Fortschritt der Erziehung gesichert. Aber die Menschen machen sich zu Dienern der Kinder, und so wecken sie Begierden in ihnen, die der Natur nicht gemäfs sind (I § 158). Daraus ergeben sich folgende Grundsätze: 1. Man gestatte den Kindern den Gebrauch aller ihrer Kräfte; 2. man unterstütze sie in allen Dingen des physischen Bedürfnisses; 3. dabei beschränke man sich auf den wirklichen Nutzen und gebe der Laune und den unvernünftigen Begierden nie nach; 4. man studiere ihre Sprache und ihre Zeichen, damit man aus ihnen erkenne, was die Natur will, denn Heuchelei kennt dieses Alter noch nicht. Die Spielsachen der Kinder müssen ganz einfach sein. Das Sprechenlernen übereile man nicht, wenn man nicht will, dafs sie undeutlich sprechen und nicht begreifen, was ihre Worte bedeuten. — Das erste Buch umfafst die Erziehung im ersten Lebensjahr. Jetzt kommt das Kind dazu, dafs es, fast zur nämlichen Zeit, sprechen, essen und gehen lernt. Vorher war »es nicht mehr, als es im Schofse seiner Mutter war« (I § 193).

Das zweite Buch behandelt den Lebensabschnitt vom 2. bis zum 12. Jahr. Im ersten Jahr haben sich beim Kinde nur Empfindungen gezeigt; jetzt bilden sich, während die Kräfte zunehmen, die Sinne aus. Richtige Wahrnehmung ist die Aufgabe dieses Abschnittes. Der Erzieher bleibt auch während dieser Zeit so zurückhaltend wie früher. Das Kind mufs in der blofsen Abhängigkeit von den Dingen aufwachsen, damit es »auf seinem hochfahrenden Kopfe das harte Joch fühle, das die Natur dem Menschen auferlegt, das schwere Joch der Notwendigkeit, unter welches jedes endliche Wesen sich beugen mufs« (II § 56). Auf diese Weise lernt das Kind Geduld und Entsagung; »denn es liegt in der Natur des Menschen, das Unabänderliche geduldig zu ertragen, nicht aber den bösen Willen anderer« (II § 57). Da dieses Alter ganz dazu bestimmt ist, Sinnenerfahrungen in dem Kinde anzusammeln für künftigen Gebrauch, so gilt der Grundsatz der negativen und zurückhaltenden Erziehung hier in aller Strenge. »Die gröfste, wichtigste und nützlichste Regel der ganzen Erziehung« ist es, »dafs man nicht Zeit gewinnen, sondern verlieren soll« (II § 66). Das »Räsonnieren«, das Locke, Rousseaus Gewährsmann im ganzen psychologischen Aufbau seiner Erziehung, empfiehlt, mufs Emils Erzieher für diesen Zeitabschnitt aufs bestimmteste ablehnen. Die Gesellschaft verlangt freilich manche Belehrung, die beim natürlichen und unbeeinflufsten Gang der Erziehung nicht notwendig wäre; aber man gebe sie in diesem Fall in einer den allgemeinen Grundsätzen unserer Erziehung entsprechenden Weise. Will man z. B. dem Kinde die ersten sittlichen Begriffe beibringen, so versetze man es in eine Lage, in welcher Ansprüche anderer ihm gegenüber zur Geltung kommen. Rousseau läfst seinen Zögling eine kleine Anpflanzung machen, die ihm grofse Freude bereitet. Eines Tages aber ist sie zerstört; ein Gärtner beschwert sich bitter über den Eingriff, den Emil sich erlaubt hat: denn der Boden, auf dem er pflanzte, gehört diesem Gärtner. Man schlägt diesem nun vor, er möge Emil einen kleinen Teil des Gartens überlassen gegen die Hälfte des Erträgnisses (II § 84 f.). So wird dem Zögling der Begriff des Eigentums aus dem Recht der Besitzergreifung durch Arbeit klar gemacht. Hier bietet sich auch Gelegenheit einzuschärfen, dafs die Strafe in der Erziehung immer »als eine natürliche Folge der schlechten Handlung« erscheinen mufs (II § 94). Daran reiht sich eine Ausführung über die Lügen der Kinder, die »immer das Werk ihrer Lehrer« seien (II § 99). Den meisten Schaden fügt den Kindern in diesem Alter der unsinnige Eifer zu, sie zu belehren. Das Sprachstudium, mit dem man so frühe beginnt, ist in der Erziehung überhaupt nutzlos (II § 120): »jede Sache kann für das Kind verschiedene Zeichen haben; jede Idee aber kann nur eine Form haben: es kann also nur eine Sprache erlernen« (II § 122). Um zu zeigen, wie Kinder beim geschichtlichen Vortrag das Wesentliche nicht zu fassen vermögen, erzählt Rousseau ein hübsches Beispiel. Ebenso ist es mit den

Fabeln, die man für so geeignet hält für den Unterricht der Kinder. Darum muſs man die Kinder auch nichts auswendig lernen lassen. Sie sehen bei allem dem keinen Nutzen und lernen diese Dinge daher nur mit dem gröſsten Widerstreben, während Emil bis zum zwölften Jahr kaum wissen wird, was ein Buch ist (II § 147). »Unmittelbares Interesse, das ist die groſse und einzige Triebfeder, die sicher und lange wirkt« (II § 150). Mit diesem Mittel würde Rousseau bald und leicht seinen Zögling lesen lehren. Gerade weil der Erzieher so wenig Wert darauf legt, daſs Emil im fünfzehnten Jahre lesen könne, würde er ganz sicher vor seinem zehnten Jahre lesen und schreiben können. Mit der negativen und zurückhaltenden Erziehung vereinigt sich die körperliche Übung, die diesem Alter ansteht, auf das beste. Wird ein so erzogener junger Mensch aber nicht launenhaft sein? Nein, antwortet Rousseau: »Die Laune der Kinder ist nie das Werk der Natur, sondern einer schlechten Zucht: sie haben entweder gehorcht oder befohlen, und ich habe hundertmal gesagt, daſs weder das eine noch das andere am Platze ist« (II § 170). Ein hübsches Beispiel aus der eigenen Erfahrung (mit dem Sohne der Frau Dupin) bestätigt diesen Satz. Hier folgen viele Einzelheiten über Veranstaltungen, um mit der leiblichen Beschäftigung zugleich die Sinne zu üben und dem Willen dienstbar zu machen, wobei auf natürlichem Wege auch der Verstand angeregt und die sittlichen Gefühle erweckt werden. Auf diese Weise lernt Emil auch Zeichnen und Geometrie. Bei diesen Erörterungen gestattet sich Rousseau auch die Einflechtung von Episoden, die, mit groſser stilistischer Kunst vorgetragen, auch dann Interesse bieten, wenn sie mit dem sonst behandelten Gegenstand wenig zu tun haben. Dies ist von der Abschweifung über die Unnatürlichkeit des Fleischgenusses zu sagen (II § 289—295). Aus den Sinnenwahrnehmungen bilden sich die »Ideen«. »Nach der Zahl dieser Ideen bemiſst sich der Umfang unserer Kenntnisse; ihre Deutlichkeit und Klarheit bedingt die Richtigkeit des Verstandes, und die Kunst, sie untereinander zu vergleichen, nennt man die menschliche Vernunft« (II § 303). Danach heiſst Rousseau die Bildung der einfachen Ideen die kindliche Vernunft; die Bildung der zusammengesetzten Ideen nennt er die Menschenvernunft. Damit ist, der Lockeschen Psychologie gemäſs, der Erziehung ihr weiterer Gang vorgezeichnet. So ist Emil im zwölften Jahr ein gesunder, frischer, nach augenblicklichen Impulsen, aber nicht vorschnell, sondern behutsam und sicher handelnder Knabe, in dem freilich »gewöhnliche Augen nur einen Straſsenjungen erblicken« (II § 322).

Das dritte Buch soll nun aus den Wahrnehmungen Begriffe gewinnen; das geschieht auch in unmittelbarer Berührung mit der Natur. Es gilt, den kurzen Zeitraum vom zwölften bis zum fünfzehnten Lebensjahre zu benutzen, in welchem die Kräfte des Zöglings das Maſs seiner Begierden überschreiten und die Leidenschaften noch nicht erwacht sind. Wie das geschehen soll, lehrt Rousseau an verschiedenen Beispielen, so an der Betrachtung des Sonnenunter- und -aufgangs, eine Stelle, die Rousseaus Naturempfinden und stilistische Kunst besonders deutlich zeigt (III § 17 f.). Jetzt darf keine Zeit mehr verloren werden. Astronomische und physikalische Gesetze werden gefunden, und wenn dazu Apparate notwendig werden, verfertigen sie Emil und sein Erzieher selbst. Weil aber auch dieser Unterricht ganz aus der Gegenwart und den gegenwärtigen Bedürfnissen des Zöglings gewonnen werden muſs, so bestimmt die Frage »Wozu ist das gut?« den ganzen Gang desselben, und diese Frage darf nur vom Standpunkte des Zöglings aus beantwortet werden (III § 66). Eine Probe solchen Unterrichts ist die Geschichte jenes Spaziergangs in den Wald von Montmorency, in dem Erzieher und Zögling in der Irre laufen und nur durch Beobachtung des Schattens sich wieder auf den rechten Weg zurückfinden: Emil weiſs nun, wozu solche Beobachtungen gut sind (III § 76 f.). Rousseau kommt im Zusammenhange damit auf den Gedanken, »so viele in unzähligen Büchern zerstreute Lehren näher zusammenzubringen, sie unter einem gemeinsamen Gesichtspunkte zusammenzufassen, der leicht zu erkennen und interessant zu verfolgen und schon diesem Alter ein Antrieb wäre« (III § 97). Er findet das Gesuchte im

Robinson Crusoe. So lernt Emil menschliche Arbeit und gesellschaftliche Verhältnisse in ihrer Entwicklung kennen; er sieht den Wert der Arbeit ein und erkennt die Pflicht, durch Arbeit seinesgleichen nützlich zu werden. Emil muſs ein Handwerk erlernen; diese Beschäftigung bringt ihn auch dem Naturzustande am nächsten (III § 138 f.). Man wählt die Tischlerei. Emil soll »arbeiten wie ein Bauer und denken wie ein Philosoph« (III § 164). Auf diesem Wege gelangt er zu Urteilen, nachdem er zuvor nur Empfindungen hatte, und da in jedem Urteil ein Schluſs liegt, ist seine Vernunft nun soweit ausgebildet, daſs er sie in allen auf ihn bezüglichen Dingen mit Sicherheit anzuwenden versteht. Er ist arbeitsam, mäſsig, geduldig, beständig, mutig; nur die gesellschaftlichen Tugenden mangeln ihm noch. (S. d. Art. Robinson.)

Das vierte Buch beschäftigt sich mit dem Jünglingsalter, das den Menschen in die gesellschaftlichen Verhältnisse einführt. Das Entstehen der Leidenschaften bezeichnet den Beginn dieses Lebensalters. »Ihre Quelle ist eine natürliche; aber tausend fremde Zuflüsse haben sie angeschwellt; es ist ein groſser Strom, der unaufhörlich wächst und in dem man kaum einige Tropfen des ursprünglichen Wassers wiederfinden dürfte« (IV § 9). Die natürliche Selbstsucht erzeugt sie; aber eine natürliche Erziehung hält sie lange hin. Weiſs man die Frist bis zum Ausbrechen derselben zu verlängern, so »meistert sie nicht der Mensch, sondern die Natur selbst« (IV § 36). Auch ist das erste Gefühl, das junge Menschen zum anderen Geschlecht empfinden, nur das der Freundschaft. Man führe sie vor Gegenstände, die geeignet sind, das natürliche Mitgefühl in ihnen zu nähren, vor Schauspiele des menschlichen Elends. Das wird die Sinnlichkeit in ihnen zurückdrängen, und der Glanz der Welt wird ihren ernsten Sinn nicht irreführen. Emil soll wissen, daſs der Mensch von Natur gut ist; aber »er soll auch sehen, daſs die Gesellschaft die Menschen verkehrt und verdirbt« (IV § 100). Damit er nun einen Einblick in das Herz der Menschen gewinne, ohne daſs das seinige dadurch verderbt werde, zeigt man ihm die Menschen in den Beispielen der Geschichte. Hat er diese Lehre richtig begriffen, so wird er zwar an keines anderen Menschen Stelle sein wollen; aber vielleicht beschleicht ihn darum eine gewisse Selbstgefälligkeit. Rousseau würde ihn davon heilen, indem er deren Folgen kosten lieſse, aber immer so, daſs er auch dabei sein treuer Gefährte bliebe. Jetzt wäre auch die Zeit gekommen, wo die Lehre der Fabeln, die Rousseau für frühere Jahre abgelehnt hat, zweckmäſsig sein könnte. So wird nach und nach die Eigensucht erstreckt auf die anderen Wesen, und dadurch wird sie eine Tugend (IV § 151), und indem Emil auf solche Weise »aus seinem Kreise herausgedrängt wird«, flieſst ihm zugleich vielfache Belehrung zu; während seine Nächstenliebe sich entwickeln konnte, ist durch die Beurteilung der Menschen auch sein Verstand geschärft worden. So kommt er allmählich in das Gebiet der Abstraktionen. »Ich sehe voraus, wie viele meiner Lehrer sich daran stoſsen werden, daſs ich dieses ganze erste Alter mit meinem Zögling durchlebe, ohne ihm etwas von Religion zu sagen. In seinem fünfzehnten Jahre wuſste er noch nicht, daſs er eine Seele habe; vielleicht ist es auch in seinem achtzehnten noch nicht Zeit dazu: denn wenn er es früher lernt als notwendig, so läuft er Gefahr, es nie zu wissen« (IV § 170). Die Schwierigkeit, daſs man die Religion des Vaters den Kindern ohne weiteres beilegt, kommt noch dazu. Hier flicht Rousseau nun das berühmte Glaubensbekenntnis eines savoyischen Landpfarrers ein, in welchem er zunächst seine eigene philosophische Überzeugung dem Materialismus seiner Zeit gegenüber ausspricht, das natürliche Recht auf die eigene Empfindung verficht und den Glauben an eine göttliche Offenbarung als eine unbeweisbare Zumutung verurteilt. Während Emil auf diese Weise zu den letzten Gründen der Dinge emporsteigt, ist er der Herrschaft der Sinne entzogen worden (IV § 358). Aber der Augenblick kommt endlich heran, wo Emil einen Bund mit einem weiblichen Wesen wird schlieſsen wollen. Der Erzieher ist sein Vertrauter geblieben; daher ist ihm diese Absicht nicht entgangen, und er wird jetzt seinen Zögling in alle die Geheimnisse einweihen, die er bisher sorgfältig vor ihm verborgen hat. Emil bittet ihn, auch jetzt sein Leiter und Berater zu

sein, und nun sagt ihm der Erzieher: »Dein Herz braucht eine Gefährtin; wir wollen eine für dich passende aussuchen; vielleicht finden wir sie nicht leicht. Wahre Auszeichnung ist immer selten; aber wir wollen uns nicht übereilen, noch uns zurückschrecken lassen« (IV § 408). Der Erzieher führt ihn in die Welt; aber das Bild, das er von Emils zukünftiger Lebensgenossin entwirft, stimmt so wenig zu dem, was sie dort sehen, dafs sich Sophie — so wird die Gesuchte plötzlich genannt, um uns ahnen zu lassen, dafs sie schon irgendwo gefunden sei — dort nicht findet. Rousseau benützt die Gelegenheit dieser langen Umschau, um über Weltsitte und Geschmack interessante Bemerkungen einzuschalten. Paris wenigstens wird keine Gefährtin für Emil geben können. So scheiden sie aus der Hauptstadt: »wir suchen Liebe, Glück und Unschuld; so können wir nie fern genug von ihr sein« (IV § 502).

Das fünfte Buch beschäftigt sich, während Emil mit seinem Erzieher auf Reisen geht, mit Sophie und ihrer Erziehung. Sophies Eltern sind durch mifsliche Verhältnisse gezwungen worden, aufs Land zu ziehen. Sie erziehen ihr Kind »in der Schule der Natur«; aber sie wird »das Weib des Mannes« sein (IV § 187). Dieser Standpunkt bestimmt Rousseaus Ansicht von der Erziehung der Mädchen; das Weib ist für den Mann bestimmt: es soll ihm anziehend sein, ihn aber nicht verlocken. Die Scham ist ihm von der Natur gegeben, dafs es sich gegen die eigene Schwäche und gegen das Andringen des Mannes schütze. Rousseaus Ansichten über weibliche Erziehung sind nicht so vorurteilsfrei wie die über die natürliche Erziehung der Männer. Sophie gleicht den Pariser Damen des achtzehnten Jahrhunderts in manchen Punkten, wenn sie auch ein Abbild von Fenelons Eucharis ist, die sie sich gerade so zum Muster nimmt, wie Emil das Weib finden will, das sein Erzieher ihm mit so schönen Zügen vorgemalt hat. Rousseau gesteht uns damit, dafs er in Fenelons Telemach selbst ein Muster für sein Buch gefunden hat, und es ist bemerkenswert, mit welcher Kunst er die Episode umkleidet, die von Sophie handelt. Nachdem wir erfahren haben, wie sie aufwächst und erzogen wird bis zu der Zeit, wo in ihr das Verlangen nach Liebe erwacht, bleibt für den Erzieher Emils die Aufgabe übrig zu zeigen, wie Mentor seinen Telemach mit Eucharis, d. h. wie er Emil mit Sophie verbindet. — Die Natur will, dafs auch die Mädchen ihren Geist üben und bilden; denn so soll ihnen Ersatz werden für die dem Weibe mangelnde Kraft. Da sie aber dem Manne gefallen soll, von dem sie mehr abhängig ist als er von ihr, mufs sie auf ihr Äufseres und selbst auf ihren Ruf sorgfältiger bedacht sein als der Mann, der die Tagesmeinung verachten mufs. Da die Frau gehorchen und an Zwang sich gewöhnen mufs, sollen die Mädchen immer in Tätigkeit gehalten werden; ja man mufs sie eine angenehme Tätigkeit manchmal aus dem nämlichen Grunde mit einer anderen vertauschen lassen. Putzsucht und List dürfen bei den Mädchen nicht verurteilt werden; aber man heilt sie leicht von ihren Fehlern durch die Frage: Welchen Eindruck wird das machen? (V § 71). Die religiöse Unterweisung kann bei den Mädchen früher beginnen als bei den Knaben; denn »weil das Leben der Frau der öffentlichen Meinung unterworfen ist, mufs ihr Glaube sich der Autorität fügen« (V § 75). Das Mädchen soll die Religion seiner Mutter haben, die Frau die ihres Mannes. Indessen sollen die sittlichen Dinge bei der Unterweisung in der Religion im Vordergrunde stehen. Man soll den Frauen nicht Falschheit vorwerfen; denn sie brauchen eben einen geübten Verstand, um gegen das männliche Geschlecht sich verteidigen zu können, wenn die Sitten nicht so einfach sind, dafs man sich in der Erziehung darauf beschränken dürfte, die Mädchen nur mit den Arbeiten ihres Geschlechtes zu beschäftigen (V § 94). Man kann daraus schliefsen, wie verkehrt die Klostererziehung ist, die den Mädchen das Buch der Welt verschliefst, aus dem sie gerade lernen müssen. Für abstrakte Dinge dagegen fehlt es dem Weibe an der natürlichen Anlage und Bestimmung. Natürlich wird Rousseau auch Sophie mit Verachtung vor der Gesellschaft erfüllen, wie sie beschaffen ist; aber er will, dafs man dem Mädchen das Bild eines rechten und tüchtigen Mannes vorstelle, dem sie nur durch Sittsamkeit und Bescheidenheit gefallen

kann. Sophie ist eines solchen auch würdig geworden; sie ist ruhig, verständig, geschickt, reinlich bis zum Übermaſs und bei aller Munterkeit und Liebenswürdigkeit eingezogen und bescheiden. Sie verzweifelt aber doch daran, einen Telemach zu verdienen wie Eucharis. So ist es denn Zeit, dem geängstigten Mädchen seinen Telemach zuzuführen (V § 191); daſs Emils Erzieher die Begegnung seit langer Zeit vorbereitet hat, errät der Leser, obwohl dieselbe durch einen Zufall veranlaſst scheint. Die Erzählung von Emils erwachender Liebe muſs bei Rousseau selbst nachgelesen werden; sie gehört zu den feinsten Proben seiner Kunst. Emil unterrichtet die Geliebte »in Philosophie, Physik, Mathematik, Geschichte, kurz in allem. Sophie gibt sich seinem Eifer hin und bemüht sich, Nutzen daraus zu ziehen« (V § 243); aber der Erzieher hält ihn an, auch sein Handwerk nicht zu vergessen, und Sophie sieht mit ihrer Mutter, ohne daſs Emil dessen gewahr wird, mit Hochachtung seinen Fleiſs und seine Gewissenhaftigkeit. Der Erzieher mutet ihm aber jetzt zu, die Probe der Entsagung zu bestehen, indem er Sophie auf einige Zeit verläſst; denn er weiſs ja noch von seinen Pflichten als Gatte und Bürger nichts, und er soll auch von Sophiens Charakter sich erst noch überzeugen. Emil empört sich gegen den Vorschlag seines Erziehers; aber dieser hat immer noch so viele Gewalt über seinen Zögling, daſs er ihm sagen kann: »Nun wohl, beruhige dich; da du der Vernunft nicht gehorchst, erkenne einen anderen Herrn. Du hast die Verpflichtung nicht vergessen, die du mir gegenüber eingegangen hast, Emil: du muſst Sophie verlassen; ich will es« (V § 338). Emil fügt sich, und Sophie erträgt den Schlag »mit Würde«. So schiebt Rousseau nun am Ende seines Buches, wie viele andere Erziehungsschriftsteller, ein Kapitel über das Reisen ein (V § 346—451). Für Emil dauert die Reisezeit zwei Jahre (V § 475). Er soll nun die Menschen als Bürger und die staatlichen Einrichtungen kennen lernen. Dabei will der Erzieher mit ihm einen Wohnplatz suchen, wo er mit seiner Familie leben könne, gesichert vor den Bedrückungen der Groſsen, vor verfolgungssüchtigen Priestern und schlechten Sitten. Er wird an Sophiens Seite ein glücklicher Ehemann werden; fände er einen Ort, wie der Erzieher ihn für seinen Zögling suchen will, so hätte er in der Tat ein vollständiges Glück gefunden. Gelingt das nicht, so ist Emil »von einem Hirngespinst befreit; er wird sich trösten über ein unvermeidliches Übel und sich dem Gesetz der Natur unterwerfen« (V § 374). Nun entwickelt Rousseau, was später der Inhalt des Contrat social geworden; nachher läſst der Erzieher Emil den Telemach lesen. Sie erkennen, daſs der salentinische Staat, den Fenelon gezeichnet hat, ein Luftgebilde ist. Die gröſste Wohltat, die ein Mensch der Menschheit erweisen kann, ist, daſs er selbst gut ist: »wären wir (Emil und sein Erzieher) Könige und weise, so wäre die erste Wohltat, die wir uns und den Menschen erweisen möchten, die, daſs wir die Herrschaft niederlegten und wieder das würden, was wir jetzt sind« (V § 442). Da sie die Menschen aber nicht in den Hauptstädten, sondern in den entlegenen Provinzen beobachtet haben, so ist ihnen nicht entgangen, daſs sie um so besser sind, je mehr sie sich der Natur nähern, und so möchte auch Emil völlig unabhängig leben und keine Kette tragen auſser der, die seine Liebe ihm auferlegt (V § 465). Der Erzieher aber sagt ihm, er müsse seinen Mitbürgern, die ihn, als er Kind war, unter ihrer Hut hatten, nun auch nützlich sein. Wenn der Fürst des Landes ihn zu einem Amte brauche, dürfe er sich ihm nicht entziehen; doch möge er die Widerwärtigkeiten einer solchen Stellung nicht fürchten: »solange es noch Menschen gibt, wie sie heute sind, wird man nicht dich rufen, um dem Staate zu dienen« (V § 470). Die Liebenden werden endlich vereinigt, und Rousseau schwelgt in der Schilderung ihres Glückes. Nach Umfluſs einiger Monate zeigt Emil seinem Erzieher an, daſs er bald »die Ehre genieſsen werde, Vater zu sein«. Jetzt erst ist jener seiner Pflicht entbunden.

3. Wirkung der Rousseauschen Theorie. Obwohl es Rousseau eingefallen ist, dem Emil eine ganz romanhafte Fortsetzung zu geben, die aber Fragment geblieben ist, muſs man das Buch doch für eine systematische Darstellung der Erziehung im

Sinne und zu dem Zwecke der Erneuerung des Menschengeschlechts halten. Dies zeigt schon der Gang des Werkes, das im ersten Buche die sinnliche Empfindung, im zweiten die Sinnenwahrnehmung, im dritten die Urteilsbildung, im vierten die Einführung in das abstrakte Wissen und in die gesellschaftlichen Beziehungen, im fünften die Einverleibung des Zöglings in die sozialen Verbände behandelt. Bei seinem Erscheinen ist das Buch auch als eine ernstliche Theorie der Erziehung angesehen worden, und Frau von Staël hat den Nachweis geführt, daſs es sich in ihm um ein geschlossenes pädagogisches System handle. Auf das öffentliche Erziehungswesen in Frankreich hat es indessen keine Wirkung ausgeübt. Dagegen ist in den höher gebildeten, besonders in den literarischen Kreisen Frankreichs und aller anderen Länder, die von französischer Literatur und Wissenschaft sich beeinflussen lieſsen, eine bald ins Lächerliche ausartende Schwärmerei für Natürlichkeit der Sitten und der Lebenseinrichtungen entstanden. Zur Revolutionszeit, als man in Frankreich die Begründung einer Nationalerziehung versuchte, ist auch Rousseaus Wort nicht unbeachtet geblieben. Die ausgesprochenste Wirkung im Pädagogischen zeigt der deutsche Philanthropismus, der, auf anderer Grundlage erwachsen, doch das »Naturevangelium der Erziehung«, wie Goethe den Emil nannte, als eine wesentliche Stütze nachträglich seinem System einfügte. Pestalozzi wurde von dem Rousseauschen »Traumbuch« in höchstem Grade angeregt; doch ist Rousseaus Einwirkung in den »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts«, welche Pestalozzi 1797 veröffentlicht hat, sichtbarer als in seinem System, das man sich ohne den Einfluſs des Emil recht wohl denken kann. Der Grundgedanke Rousseaus, daſs sich der natürliche Zustand des Menschen, in dem noch keinerlei Kultur ihn seiner Bestimmung entfremdet habe, nicht bloſs theoretisch konstruieren, sondern auch in der Gegenwart wieder herstellen lasse, berauschte die Menschen seiner Zeit, welche eine gründliche Änderung der bestehenden Zustände, mindestens im Staat für unerläſslich hielten, und so ist der gröſste Irrtum seines Systems damals unerkannt geblieben. In der Pädagogik hat man natürlichere Methoden d. h. solche, welche der tatsächlich vorhandenen und erkannten Art des kindlichen Gemüts entsprechen, im Anschlusse an Rousseau nun mit vermehrtem Eifer gesucht; aber man ist, da die Pädagogik, besonders in Deutschland, sich zu Rousseaus Grundanschauung nicht bekennen wollte, hinter ihm zurückgeblieben. Die wichtige und psychologisch gut begründete Regel, den Kindern zunächst Dinge zu geben, keine Worte, hat durch Pestalozzi eher eine Abschwächung erfahren. Die Abhärtung brauchte man nicht erst aus Rousseau zu schöpfen, und die allzugroſse, von psychologischer Pedanterie diktierte Scheu vor dem Abstrakten hat schon deshalb keine Nachahmung gefunden, weil damit der Religionsunterricht eine Verschiebung erfahren hätte, die in den meist theologisch geleiteten Schulen ganz undenkbar war. Anregung hat der Emil für das einzelne der Pädagogik in reichen Fällen gegeben, und er gibt sie noch heute; aber sein System ist nie angenommen worden, und man würde ihm heute weniger Aufmerksamkeit zuwenden, wenn es nicht so glänzend vorgetragen wäre. Dies ist auch der Vorzug, den Rousseau vor seinen Vorgängern hat. Er hat aus Montaigne einzelne Bemerkungen und Tatsachen entlehnt; er hat Fenelon mit innerem Interesse gelesen; er hat sich von Locke psychologisch leiten lassen; er hat den »guten« Rollin und den oberflächlichen Crousaz wenigstens einer Erwähnung gewürdigt. In der Grundlage seines Buches aber ist er original und im Stil unter den pädagogischen Schriftstellern ohne Beispiel.

Literatur: V. D. Musset-Pathay, Histoire de la vie et des ouvrages de J.-J. Rousseau. 2 vol. 1822. — G. Streckeisen-Moultou, Oeuvres et correspondance inédites de J.-J. R. 1861. — Ders., J.-J. R., ses amis et ses ennemis. 2 vol. 1865. — F. Brockerhoff, J.-J. R. Sein Leben und seine Werke. 3 Bde. L. 1863 f. — A. Jansen, J.-J. R. Fragments inédits. Recherches biographiques et littéraires. 1882. — Ders., J.-J. R. als Musiker. 1884. — A. Bougeault, Etude sur l'état mental de J.-J. R. et sa mort à Ermenonville. 1883. — Chatelain, La folie de J.-J. R. 1890. — Möbius, J.-J. R. L. 1903. — R. Mahrenholtz, J.-J. Rousseaus Leben, Geistesentwicklung und Hauptwerke. 1889. — F. Mugnier, Madame de Warens et J.-J. R. 1891. — E. Ritter, Isaac R., le père de J.-J. R. (in der Revue internationale de l'enseignement von

1891. In diesem Aufsatz ist auch die neuere Rousseau-Literatur verzeichnet). — A. Chuquet, J.-J. R. 1893. — J. Lemaître, J.-J. R. 1907. — Die Annales J.-J. Rousseau. Genf, seit 1905.
Die Ausgaben der Rousseauschen Werke sind zahllos. Im vorstehenden sind die Stellen aus dem Emil zitiert nach E. von Sallwürk, J. J. Rousseaus Emil oder Über die Erziehung, übersetzt mit Biographie und Kommentar. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907. 2 Bde. Der Biographie ist ein umfassendes Literaturverzeichnis angefügt.

Karlsruhe. E. von Sallwürk.

Rückgratsverkrümmung

s. Körperhaltung

Ruhegehalt

s. Pensionen

Ruhmredigkeit

Ruhm drückte ursprünglich dasselbe aus wie Freudengeschrei, später bedeutete es soviel wie guter Ruf, Prahlen mit sich selbst, Eigenlob, und gegenwärtig bezieht es sich auf die Ehre bei Mit- und Nachwelt. In dem Worte ruhmredig ist die frühere Bedeutung des Prahlens von und mit sich selbst erhalten geblieben; denn es heifst dem Wort- und Gedankeninhalte nach: von seinem eigenen Ruhme reden, mit der eigenen Ehre prahlen. Für den Ruhmredigen gilt das Wort Gutzkows nicht: »Der wahre Stolz ergreift für sich nicht selbst das Wort;« er wird vielmehr von der eiteln und hochmütigen Sucht, sich durch viel Geschwätz über die Bedeutung der eigenen Person bemerklich zu machen und Aufsehen zu erregen, beherrscht, die Koch (Leitfaden der Psychiatrie S. 38) zu den Erkennungszeichen angeborener psychopathischer Belastung rechnet. Damit erweist sich die Ruhmredigkeit als eine der vielen verächtlichen Formen der Eitelkeit und des Hochmutes (des Dünkels, der Prahlerei, des Gröfsenwahns, der Scheinsucht, der Anmafsung und Verlogenheit). »Eigenlob stinkt!« sagt das Sprichwort, und Ruhmredigkeit, seine Zwillingsschwester, nicht minder. Ruhmredige gleichen, um ein Bild Voltaires zu gebrauchen, »dem solange Zeit angebeteten Haupte des olympischen Jupiters, in dem man zuletzt nur Ratten und Spinnweben fand«; sie suchen durch Wortreichtum über ihren vermeintlichen persönlichen Wert ihre eigenen Mängel zu verdecken, besitzen zu viel Achtung vor sich selbst, aber zu wenig Ehrlichkeit gegen sich selbst und gegen andere. Daher die innige Verwandtschaft der Ruhmredigkeit mit Lug und Trug, mit Scheinwesen und Heuchelei, wovon schon Brant in seinem »Narrenschiff« singt:

»Die Gecken, Narren ich auch bringe,
Die sich berühmen hoher Dinge
Und wollen sein, was sie nicht sind,
Und wähnen, alle Welt sei blind.«

Dergleichen widrige Gesellen, besonders aus dem Krieger- und Gelehrtenstande, erfahren in der Literatur aller Zeiten und Völker die ihnen gebührende Kennzeichnung (Miles gloriosus des Plautus, der Falstaff Shakespeares u. dergl.). Der Krebsschaden im Charakter des Ruhmredigen ist die Unehrlichkeit und Unwahrhaftigkeit gegen sich selbst und gegen andere. Wider diese hat die Erziehung ihre schwersten Belagerungsgeschütze zu richten, wenn der Ruhmredige gebessert werden soll. Das gilt, wenn nicht Krankhaftigkeit vorliegt, auch von der erzieherischen Behandlung ruhmrediger Kinder. Wo aber Krankhaftigkeit vorliegt, ist ärztliche Mitbehandlung angezeigt. (Siehe hierzu: Prahlerei.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Ruhmsucht

Erstrebt der Ruhmredige die Ehre und Achtung der Mitmenschen und der Mitwelt vermittelst des eigenen Wortes (vergl. Ruhmredig), so ist das Streben des Ruhmsüchtigen auf die Ehrung durch Mitwelt und Nachwelt gerichtet. Man könnte darum die Ruhmsucht als einen höheren Grad des Ehrgeizes, als ein leidenschaftliches Begehren nach »unsterblichem Lorbeer« bezeichnen; das meint auch Schopenhauer (in seinen Aphorismen zur Lebensweisheit Kap. 4), wenn er spricht: »Ruhm ist der unsterbliche Bruder der sterblichen Ehre«. Während aber die Ehre den Forderungen der anderen blofs zu entsprechen sucht, will sie der Ruhm übertreffen; er will Eigenartiges und Einziggeartetes leisten und »strebt über Ort und Stand hinaus, isoliert den Einzelnen, ihn über Klassen,

Völker und Zeiten hinaushebend« (Lazarus, Das Leben der Seele S. 199). Der eine will durch seinen grofsen Arm (Macht), der andere durch seinen grofsen Kopf (Gelehrsamkeit), der dritte durch sein grofses Herz (edel erhabene Taten), der vierte durch »Verbrechen riesengrofs« (Herostratus) den Neid der Mit- und Nachwelt besiegen, und nur wenige geizen nach dem Ruhme des ehrlichen Mannes. Sein Ziel verfolgt der Ruhmsüchtige mit einer Zähigkeit und Rücksichtslosigkeit, mit einem blinden Selbstvertrauen von wahrhaft dämonischer Gröfse. Mit Recht spricht deshalb Lazarus (a. a. O. S. 201) von dem »inhumanen despotischen Charakter der Ruhmsucht, welcher auf einem, wenngleich erhabenen dennoch unedlen Egoismus gegründet ist«. Lazarus sieht in der Begierde nach Ehre und Ruhm nichts als die Erweiterung des eigenen Selbstgefühls, Schopenhauer (Parerga u. Paralip., Psycholog. Bemerkungen S. 563) bringt sie zu dem »Willen zum Leben« in Beziehung, wenn er sagt: »Der Wunsch, den jeder hat, dafs man nach seinem Tode seiner gedenken möge, und der sich bei den Höherstrebenden zu dem Wunsche des Nachruhmes steigert, scheint nur aus der Anhänglichkeit am Leben zu entspringen, die, wenn sie sich von jeder Möglichkeit des realen Daseins abgeschnitten sieht, jetzt nach dem allgemein noch vorhandenen, wenngleich nur idealen, also nach einem Schatten greift«. In besonders starker Ausprägung offenbart sich die Ruhmbegierde im männlichen Geschlechte; das Weib ist mit der Ehre zufrieden. Ideal veranlagte, schwärmerische Naturen sind am meisten in Gefahr, von ihr erfafst zu werden und des »Ikarus Geschick« zu teilen. Bei Knaben ist häufig die Sucht nach Ruhm mit der Lust am Abenteuerlichen vergesellschaftet. Ein verderbliches Beginnen mufs es genannt werden, wenn der Ehrgeiz der Eltern und Erzieher mit bewufster Absichtlichkeit das Kind auf die Bahnen der Ruhmsucht lenkt (Wunderkinder!). Die unverhältnismäfsige Steigerung der Phantasietätigkeit, die einseitige Anregung des Wollens und die unverantwortliche Vergeudung körperlicher und seelischer Kraft, die alles heftige Streben nach Ruhm mit sich bringt, sind von geradezu verhängnisvollem Schaden für die Entwicklung der Persönlichkeit. Ein vortreffliches Mittel, bei Kindern dem Drange nach überspannten Ehrungen, nach grofsen Ruhmestaten zu begegnen, enthält die Aufklärung über den wahren Wert des Ruhmes, der zumeist nichts ist »als Trauer, die wie Glück strahlt« (Mad. de Staël) und »wie ein Phönix alle hundert Jahre nur sich niederläfst aufs Haupt Geliebter und Erkorener« (Lamartine). Das hohe Mafs von Mut und Tatkraft, das mit der Ruhmsucht verknüpft ist, mufs der Zögling veranlafst werden auf den Ruhm, ein »ehrlicher Kerl« in des Wortes erhabener Bedeutung zu sein, zu übertragen. Vor allem behüte man Kinder vor jener mafslosen Selbstüberschätzung, die dicht an den Gröfsenwahn grenzt und der Ruhmsucht, dem ungezügelten Verlangen nach Ehre bei Mit- und Nachwelt, Tür und Tor öffnet. (Vergl. hierzu Ehrgeiz.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Rumänisches Schulwesen

s. am Schlufs des Werkes

Russisches Schulwesen

s. am Schlufs des Werkes





Sage im Unterricht

1. Arten der Sage (Anekdote). 2. Zweck. 3. Auswahl. 4. Behandlung. 5. Zeit des Auftretens im Unterricht.

1. Arten der Sage. Man kann unterscheiden: epische (Ilias, Odyssee, Nibelungen, Gudrun), historische (Wittekind-, Eberhardsage), Ortssagen (Erbauung Roms, Sage von der Roſstrappe, vom Kynast), Wandersagen (Weibertreue, Apfelschuſs), Stammes- und Geschlechtssagen (Welfen-, Thüringer Sagen), Volkssagen (langobardische, Schweizer Sagen), wobei dem Charakter der Sage gemäſs die Grenzlinien nicht immer mit Sicherheit gezogen werden können. Anders geartet ist die Anekdote, die gewissermaſsen in der neueren Zeit die Sage ersetzt; denn die Heroengestalt Luthers ist »als die Grenzsäule anzusehen, wie der alten Zeit überhaupt, so auch der Periode der geschichtlichen Sagenbildung« (Ferdinand Bäſsler, Sagen, Vorwort).

2. Zweck. »Es wird dem Menschen von heimatwegen ein guter Engel beigegeben, der ihn, wenn er ins Leben auszieht, unter der vertraulichen Gestalt eines Mitwandernden begleitet; wer nicht ahnt, was ihm Gutes dadurch widerfährt, der mag es fühlen, wenn er die Grenze des Vaterlandes überschreitet, wo ihn jener verläſst.« Zu dieser wohltätigen Begleitung rechnen die Brüder Grimm (Deutsche Sagen, I, Vorrede) auſser Märchen und Geschichte die Sage. Es ist wohl keine Schule in der Lage, einen guten Engel auszuschlieſsen, manche aber dürfte einen von nöten haben. Die Wirkung der Sage ist allerdings nicht so sichtbar wie die Einwirkung z. B. der Grammatik, die ein schön geordnetes, aufs Wort bestimmtes Ergebnis liefert, denn sie hat es in erster Linie abgesehen auf die Veredlung des Geistes, des Gemütes, die ja nur selten kontrolliert werden kann. Niemand wird aber bestreiten, daſs die Sage auf die empfängliche Jugend einen begeisternden Einfluſs ausübt. Sie hebt hinaus über das Gewöhnliche und bewahrt vor der groſsen Gefahr des Aufgehens in dem Alltäglichen (vergl. IX. Abhandlung im 4. Jahrbuch des V. f. w. P.). Die Begeisterung für die Helden der Vorzeit weckt die Nacheiferung, nicht zum wenigsten deshalb, weil die Sage nicht wie die Fabel moralisiert, und das Beispiel ist stets der beste Zuchtmeister. So erzählt Schwartz in seinen prähistorisch-anthropologischen Studien, Berlin 1884, daſs im Herfordschen und Engerschen der an Wittekind sich anschlieſsende Sagenkranz einen Bauernadel bester Art erzeuge. Mit Stolz bezeichne die Sage noch die Bauernhöfe, deren Besitzer die Ehrenämter bei König

Weking bekleidet hätten, und präge sich in hunderten von kleinen Zügen der Gegend ein, die von seinem zähen Widerstand, dann aber von seiner Treue gegen das christliche Bekenntnis, als er seine Wahrheit erkannt hatte, redeten.

Nun meine man nicht, der Einfluſs der Sage könne schaden. Einer ihrer Kenner, Bechstein, sagt von ihr: »Nie wird die Sage das Laster beschönigen, die Tugend verhöhnen, nie den Gottesleugner und Gotteslästerer, den Dränger und Mörder der Unschuld, den Frevler am Heiligen straflos ausgehen lassen; sie übt ein unerbittlich strenges, obschon gerechtes Richteramt. Sie beschönigt nicht, sie vertuscht nicht, sie nennt nicht weiſs, was schwarz ist. Es gibt keine Tugend, keine Edeltat, die nicht in irgend einer Sache ihr Echo fände, aber auch keine Übeltat, der nicht irgend eine Sage einen Spiegel vorhielte mit dem ernsten Vorwurf: Erkenne dich selbst! Und das ist alles unmittelbar, ist naturwüchsig, ist volkstümlich.« Auch meine man nicht, der heidnische Charakter vieler Sagen könne von üblem Einfluſs auf die Jugend sein. Rein heidnische Sagen werden wohl kaum noch gefunden. Unser Volkstum beruht ja nur zum kleinsten Teil noch auf jenen altheidnischen Erinnerungen; zwei andere Wurzeln hat das deutsche Volksleben getrieben, die im Laufe der Jahrhunderte mächtig geworden sind und jene ursprünglich eigene zur Seite gedrängt haben: das Christentum und die Bildung des Altertums. Aus diesen beiden Bildungskreisen haben die alten germanischen Sagen ein leicht erkennbares Gewand entlehnt. Mit der Umbildung durch das Christentum verlor unsere altdeutsche Sage jenen anstöſsigen Charakter, der sie aus der Schule ferne halten müſste. Und doch hat sich die Umbildung innerhalb des Volkes selbst, also aus seinem Charakter heraus vollzogen, so daſs das nationale Gepräge gewahrt ist (vergl. Scherer, Geschichte der deutschen Literatur, 3. Aufl., S. 104).

Nicht unausgesprochen geblieben ist ferner die Meinung, durch die Wahrheit und Dichtung ineinander mischende Sage käme nur Unklarheit und Verwirrung in die Köpfe der Schüler, Sagen hätten nur Wert für den Geschichtsforscher. Abgesehen von der mangelnden pädagogischen Einsicht, die solchem Urteilen zu Grunde liegt — Kinder sind keine Maschinen — scheint es veranlaſst sowohl durch eine einseitige Wertschätzung der nackten historischen Wahrheit, als auch durch ein Übersehen der »geistigen Wahrheit«, wie die Brüder Grimm sie nennen, die sich in den Sagen mehr wie anderswo darstellt. Die Sage erfaſst stets den Kern, die den historischen Begebenheiten zu Grunde liegenden Ideen, die durch keine Forschung verneint werden können, und man muſs Vilmar zustimmen, wenn er in seiner Literaturgeschichte (18. Aufl., S. 81) sagt: »Die historische Wahrheit des Epos (Nibelungen) liegt hier wie im Homer in der getreuen Auffassung des allgemeinen menschlichen Lebens, sowie des Lebens des einzelnen Volkes im besondern; in der getreuen Darstellung der Gesinnung und der Sitte, die aus dem Gedichte weit besser, nicht allein anschaulicher, sondern auch genauer und sicherer erlernt werden kann, als aus der politischen Geschichte.«

Die Sage gewährt tiefe Einblicke in die Zustände früherer Zeiten, sie gleicht »einem Urwalde, dessen Blätter das frischeste Grün zeigen, während die Stämme, die hindurchblicken, davon Zeugnis ablegen, daſs er viele Generationen der Menschen kommen und gehen sah und aus den fernsten Urzeiten zu uns herüberreicht« (Schwartz). Darum muſs aber auch das altertümliche Gewand der Sage soviel als möglich gewahrt bleiben. Der Zögling muſs schon äuſserlich gemahnt werden, daſs er eine redende Zeugin der Vergangenheit vor sich habe, ganz abgesehen davon, daſs der Geist einer Zeit durch andere Sprachformen verflacht und verwischt wird. Die Sage zeigt die Einfalt und Einfachheit der früheren Menschen, eröffnet aber auch »einen Blick in die vorhistorische Zeit, in welcher es an staatlicher Ordnung und Fürsorge noch fehlte, in welcher es nur einzelne groſse Persönlichkeiten waren, die ihrer Heimat und auch darüber hinaus, allüberall, wohin sie nur mit ihrer Kraft und ihrem Mute dringen konnten, Schutz gegen physische und gesellschaftliche Schädlichkeiten brachten und dadurch Wohltäter des menschlichen Geschlechts wurden« (Materialien von Ziller, S. 157). Freilich geben die Sagen nicht immer Kulturbilder bestimmter Zeiten

— ihnen ist ja gerade ein Durcheinanderwerfen von Zeit, Ort und Menschen eigentümlich. Daher z. B. Scherer (a. a. O. S. 106) erklärt, dafs mehr die Zeit der Merowinger und Amelungen in den volkstümlichen Gedichten charakterisiert werde (das Nibelungenlied tritt bei dieser Besprechung in den Vordergrund), während Zarncke (Das Nibelungenlied, 4. Aufl., S. IV) »Sitten, Gebräuche, Ortschaften, Völker, Grenzen usw. ganz entsprechend den Verhältnissen des 12. Jahrhunderts dargestellt« findet. Neuerdings ist übrigens (in den Grenzboten) der Versuch gemacht worden, die Zeit der Fredegunde und Brunhilde als historischen Untergrund der Nibelungensage nachzuweisen. Darum »darf selbst der gelehrte Jugendunterricht sich nicht auf Geogonien und Kosmogonien, nicht in eine Konstruktion der Urgeschichte der Völker und der Anfänge ihrer Kultur nach den Resultaten einer kritischen Behandlung von Sagen, Mythen und Überlieferungen, nicht in eine Zurückführung derselben auf physikalische, lokale, historische, psychologische, ethische Voraussetzungen vertiefen.« Denn Sagen sind ein zu ungewisser Grund; der Erziehungsunterricht hat aber in dieser Hinsicht nur vollkommen Gesichertes darzubieten. »Sagen hat der Unterricht vor allem von ihrer poetischen Seite und nach dem allgemeinen Bildungsgehalte, den sie in sich tragen, aufzufassen« (Ziller, Grundlegung, 1. Aufl., S. 289).

Tut er das, so gewährt er dem Zögling auch einen Einblick in das Walten des Volksgeistes, denn die Sagen sind die »Ansätze geistigen Lebens«. Ein geistig totes Volk dichtet keine Sagen. Zu einer klaren Erkenntnis wird freilich der Schüler über diesen Punkt zunächst nicht kommen. Er tritt darum zurück, zumal wenn man an den grofsen Wert der Sage für die Stärkung des Nationalgefühls denkt.

Ist auch die Nationalitätsidee (vergl. »Die Gegenwart« vom 26. Mai 1888) nur als historisch-politischer Faktor real, im übrigen aber eine Fiktion, so ist sie heute doch, wie im Mittelalter die Religion, der entscheidende politische Faktor und mufs darum auch von der Schule gepflegt und gestärkt werden. Nun entsteht diese Fiktion nicht sowohl, wie man gemeint hat, durch Religion, Sprache, Abstammung, Sitte, soviel diese Güter, wenn sie Gemeingut sind, auch zur Bildung einer Nation beitragen, sondern in erster Linie durch gemeinsame Erlebnisse, die gemeinsame Gefühle wecken. Napoleon I. hat, wie man sagt, die Nationalität der Franzosen entdeckt. Der Glanz seiner Waffen erweckte ein gemeinsames Gefühl, den Nationalstolz. Aber Napoleon war auch, sehr gegen seinen Willen, der Begründer der deutschen Nationalität, die in der Reaktion gegen ihn selbst erwuchs. Das Bewufstsein von dem gemeinsamen Gut, dem gemeinsamen Wert gibt nun den Halt, die Festigkeit, das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Die Religion kann nur bei heidnischen Verhältnissen als Nationalgut gelten; das Christentum ist kosmopolitisch. Höchstens kann man von nationaler Auffassung desselben sprechen. Die Sprache wird, streng genommen, erst wirklich zum greifbaren umschlingenden Bande, wenn sie sich in Schriftwerken fixiert hat. Dafs der durch Abstammung und Geburt zusammengehörige Teil der Menschheit eine Nation sei, trifft erst — man denke an Mischlingsvölker — nach Zusammenschlufs zur Nation zu. Dasselbe gilt von der gleichen Veranlagung, Dinge aufzufassen, woraus die nationale Sitte entsteht.

Ist nun die Gemeinsamkeit der Erlebnisse, gegenwärtiger und vergangener, das am meisten zur Nation Zusammenschliefsende, so mufs die Sage, der Niederschlag, die Verdichtung gemeinsamer Erlebnisse, ein Hauptträger der Nationalität genannt werden. Darum bildet sie denn auch einen der wertvollsten und hervorragendsten Stoffe der Literatur, so dafs diese vielfach erst durch die Sage ihre Bedeutung erhält. Sie hütet nun auch das Bewufstsein einer gemeinsamen Abstammung. In ihr spiegelt sich das religiöse Anschauen, sowie das Gemüt, Sitten und Gebräuche, so dafs die Sage die einzelnen Glieder des Begriffes Nation zusammenhält und die besonderen Anlagen pflegt (vergl. Jahrbuch d. V. f. w. P. II, S. 208), so dafs beim Verschwinden der Sage auch die Nationalität gefährdet erscheint. Ein kurzer geschichtlicher Rückblick bestätigt das.

In den der ersten Blüteperiode der deutschen Literatur vorhergehenden Jahrhunderten hat sich in Deutschland das Zu-

sammenschliefsen der Stämme zur Nation angebahnt. Wie bedeutend hierzu die Sagen mitwirkten, zeigt ihre schriftliche Aufzeichnung. Von den Hohenstaufen an bemerken wir ein Hinschwinden der alten Erinnerungen, bis um die Zeit des dreifsigjährigen Krieges »mit der alten Zeit förmlich und gänzlich gebrochen wird, so dafs kaum noch eine historische Kenntnis derselben, aber kein einziges von all den früheren lebendigen poetischen Motiven übrig bleibt, kein Ton, kein Hauch aus unserem eigenen früheren Leben mehr herüber dringt. Wir vergessen unser eigenes Leben, und es ist für uns verloren, als hätten wir es nie gelebt« (Vilmar, a. a. O. S. 227). Mit dem 17. Jahrhundert hört auch die Kenntnis des Nibelungenliedes ganz auf (Zarncke, a. a. O., S. XXV). Und so mufs denn unsere Heldensage darauf verzichten, einen Sophokles und Euripidis zu finden (vergl. Vilmar, S. 258 f.). Mit diesem Hinsiegen aber eng verbunden steht als warnendes Merkzeichen in unserer Geschichte der politische Tod des deutschen Volkes. — Erst im Anfange des 19. Jahrhunderts werden, zumal durch die Tätigkeit der romantischen Schule, die zerrissenen Fäden wieder angeknüpft. Jedoch ist es ein Aufleben der nationalen Erinnerung nur in den Kreisen der Gebildeten. Aber in der Sage erweist sich das Dichten und Trachten des Volksgeistes, darum ist sie Gemeingut, sobald sie bekannt ist. Die Schule hat die Aufgabe, die Sagen unseres Volkstums allen Schichten der Bevölkerung als nationales Besitztum zurückzugeben. Indem wir endlich zur nationalen Einheit durchgedrungen sind, ist es unsere Pflicht, sie durch das Mittel, das uns zu Gebote steht, durch den Unterricht, erhalten zu helfen; denn nur mit der nationalen Einheit erhält die Individualität des Deutschen die nötige Kraft. Und dieses Mittel darf man nicht etwa kleinmütig zu gering anschlagen. Auch in anderen Kreisen hofft man alles von ihm. So schreibt Jastrow (Geschichte des deutschen Einheitstraumes, S. 85) im Anschlufs an Fichtes Reden: »Der nationale Staat beruht auf dem vaterländischen Geist, von dem er nicht blofs in seiner Spitze, sondern in allen seinen Gliedern erfüllt ist. Darum gibt es nur ein Mittel, den nationalen Staat zu erreichen: die Erziehung der gesamten Nation.« Er verlangt im Gegensatz zum blofsen Unterricht »Erziehung« zum sittlichen Wollen. Tätigkeit ist ihm die erste Bürgerpflicht.

Innerhalb dieses erziehenden Unterrichts aber bildet die Sage einen starken Hebel, zumal auch in Hinsicht auf die nationale Seite der Individualität. Die Persönlichkeit aber, zu der wir erziehen wollen, mufs in der Individualität wurzeln (vergl. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 487; Jahrbuch XVI, S. 40 f.).

Vor allen mufs der Unterricht die nationalen Idealgestalten der Sage ins Licht stellen, wie sie die epische Sage erhalten hat, z. B. in der Gestalt Siegfrieds (s. Jahrbuch d. V. f. w. P. XIX, S. 22), wie sie aber auch die historische Sage festhält, ich erinnere an Ludwig den Heiligen, den Thüringer Landgrafen.

Bei allen tatenfrohen Naturvölkern findet man die Neigung, grofse Ereignisse in poetische Form zu bringen. Am nächsten stehen dem deutschen Volke hierin die Griechen. Und in Athen wurden die Sagen als wertvolles Erziehungsmittel angesehen; und wenn in der Schlacht bei Marathon die Athener ihre Heroen sich zur Seite kämpfen sahen, so erkennen wir die wertvolle Wirkung: die vertraute Bekanntschaft mit den Sagen erhöhte die Tatkraft im Dienste des Vaterlandes und befähigte zur höchsten Kraftleistung. Überhaupt mufs man sich immer wieder durch den gewaltigen Einflufs, den die Sagen auf das Griechenvolk ausübten, an die Bedeutung aller Sage erinnern lassen. Unwillkürlich denkt man hier auch daran, wie die griechischen und später auch die römischen Bildhauer, Dichter, Philosophen ihre Anschauungen der Sage entnahmen, in der die Keime enthalten waren von dem, dem sie in Kunst und Wissenschaft selbständige Gestaltung verliehen.

Einen Hauptzweck erfüllt die Sage, indem sie auf den eigentlichen Geschichtsunterricht vorbereitet und seine Wirksamkeit ermöglicht.

Die Brüder Grimm vergleichen die Geschichte mit dem Tag, die Sage mit der Dämmerung. Wie aber dem menschlichen Auge der schroffe Übergang von der Nacht zum hellen Tag verderblich ist, so ist auch die sofortige Einführung in die Geschichte

von nachteiliger Wirkung sowohl direkt für den allmählich sich entwickelnden Geist des Zöglings, als auch für sein Verhältnis zur Geschichte. Wenn der Schüler aus der phantasiemäfsigen Auffassung herausgetreten ist, etwa um das zehnte Lebensjahr, so dürfen nicht sofort die tatsächlichen Erscheinungen der Geschichte ihm unvermittelt vor die Seele gestellt werden vielleicht unter der Begründung, dafs er ja zu der tatsächlichen Denkweise übergehe. Denn dieser Übergang erfolgt allmählich. Die einfache Darbietung der Ereignisse nimmt der Schüler auf, wie sie ihm geboten wird, d. h. als mit Verstand und Gedächtnis zu erfassende Darstellungen früherer Begebenheiten. Geht die Sage vorauf, so wird ein Untergrund geschaffen, die Einbildungsvorstellungen werden belebt, und das schablonenhafte Aufnehmen und mechanische Erfassen wird gehindert. Dann wird der Zögling auch befähigt und geneigt werden, selbsttätig die Ziele zu erfassen, »die das menschliche Geschlecht auf den Höhepunkten seiner Entwicklung in fortschreitender Bewegung sich gesetzt und mit mehr oder weniger Erfolg erstrebt hat« (Materialien, S. 174). In diese Zwecke soll sich der Zögling versenken sowohl vom Standpunkte des Zeitalters aus, als von dem individuellen. »Denn das Wissensstreben der Jugend, die psychologische Vorbedingung für den sittlich-religiösen Charakter, wird nicht besser erweckt, als wenn sie in die kulturgeschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt wird, dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewollt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat.« An jenen Zwecken ist das Wissensstreben der Menschheit entstanden, an ihnen mufs sich auch das des Zöglings entzünden. Dazu gehört natürlich auch die Einsicht in die Mittel zur Erreichung jener Zwecke; denn nur dann wird in dem Zögling ein Wille zur Beteiligung entstehen, wenn er die Möglichkeit vor sich sieht, das gesteckte Ziel zu erreichen. Die Mittel zum Handeln aber bestimmt die Ethik, der Erfolg wird gewährleistet durch die Religion (a. a. O., S. 175 f.).

Wie geeignet die Sage für unsere Absichten ist, läfst sich an der Sage von Wittekinds Taufe nachweisen. Sie stellt den Fortschritt eines Volkes auf eine höhere Stufe dar. Sie gibt auch die Mittel an für solches Fortschreiten: Nachdenken, Vergleichen, Aufgeben aller Halsstarrigkeit, Willigkeit, ein empfängliches Herz. Auch zeigt sie, wie Gott solchem Streben das Gelingen nicht versagt. Und mit alledem ist der Untergrund geschaffen für die geschichtliche Tatsache der Bekehrung des Sachsenvolkes. Nunmehr sind die Einbildungsvorstellungen des Zöglings belebt. Er hat einen Blick getan in das Seelenleben eines Einzelnen, wie ihn nur der Dichter, nur die Sage eröffnet, und kann nunmehr sich eine Vorstellung machen von der Bekehrung eines ganzen Volkes; auch wird jetzt die Rückwirkung auf den Zögling nicht ausbleiben. So ist das bei dem Schüler zu erstrebende Resultat — soweit das überhaupt möglich ist — dem Zufall entrissen, dem es anheim fällt, wenn die Tatsachen der Geschichte dem Schüler unvorbereitet vorgeführt werden; und auch eine nachfolgende Besprechung wird ohne solche Vorbereitung durch Sagen nur ein Wortverständnis erzielen.

Die Brüder Grimm behaupten, dafs eigentlich nur auf dem Wege der Sage dem Volke die Geschichte zugänglich gemacht werden könne. Und in der Tat ist sie die hellströmende Quelle für den Geschichtsunterricht; sie redet in der Sprache des Volkes, in dessen Leben der Unterricht einführen soll; sie vertritt die Auffassung des Volkes, die sich nicht beeinflussen läfst durch Machtgebote; sie ist die Stimme des Volksgewissens. In ihr hat sich das Volk die geschichtlichen Tatsachen in seiner Weise zurechtgelegt, und zwar die Tatsachen, die ihm wertvoll genug erschienen, aus ihr können darum die Tatsachen späteren Generationen zur selbsttätigen Erfassung wieder zugeführt werden. Sollten aber auch wirklich noch andere Wege möglich sein, so ist doch der angegebene der sichere und ist darum zu benutzen.

Auch hier stehen unsere nationalen Sagen wieder voran, denn alle Selbsttätigkeit ist individuell, und zur Individualität gehört auch das, was dem Zögling mit dem Volksbewufstsein gemeinsam ist.

Nicht nur durch die lebensfähigen Keime, die die Sage in sich schliefst und die nur aus der Umhüllung herausgeschält

zu werden brauchen, um zu treiben, dient sie als Vorbereitung auf den eigentlichen Geschichtsunterricht, aus ihr sind »außer dem unmittelbar zu Gewinnenden zugleich Weisungen für die Behandlung und Fortsetzung des eigentlich-geschichtlichen Stoffes abzuleiten« (Materialien, S. 184). Je mehr sich solcher Keime vorfinden, je mehr sich solcher Weisungen ergeben, je mehr Partien der Geschichte auf solchem Untergrunde ruhen können, desto besser. Und noch immer hat man die Erfahrung gemacht, daſs die in der Jugend liebgewonnenen Sagen in späteren Lebenszeiten zur Rückkehr locken: gewiſs ein gutes Zeichen, zugleich auch ein Prüfstein für Auswahl und Behandlung.

3. Auswahl. Die Volksschule hat die deutsche Sage zu behandeln, die höhere Schule neben der deutschen auch die griechische und römische. Denn der höheren Schule sind diese Sagen für die Erkenntnis der griechischen und römischen Anschauungen, der Sitten und Denkart jener Zeiten unentbehrlich. Man hat wohl gemeint, auch der Volksschule, wenigstens der gehobenen, jene Sagen zuführen zu müssen. Aber seit deutsches Fühlen im deutschen Volke etwas gilt, kommt man mehr und mehr davon zurück. Es ist das nicht eine Folge nationaler Beschränktheit, sondern eine Folge weiser Beschränkung auf das Wertvollste für die kurze Schulzeit und eine Folge der Erkenntnis, daſs jene fremden Sagen der Denkweise des deutschen Knaben, des deutschen Mädchens wenig entsprechen. Ich denke z. B. an die Parteinahme der deutschen Jugend für Hektor gegen Achilles, an die geringe Sympathie für die griechischen Heerführer überhaupt, an das Bedauern, daſs Ilion unterliegt, an die sehr geringe Bewunderung dem listigen Odysseus gegenüber, der sich anbinden läſst, und dann, wie in Beckers Weltgeschichte vom Jahre 1860, Bd. 1, S. 378, zu lesen ist, »männlich der schmeichelnden Verführung (der Sirenen) widersteht«, — alles Gefühle, die den Absichten des griechischen Dichters wenig entsprechen dürften. (Vergl. Jahrbuch des V. f. w. P. XVI, S. 38 f.)

Hingegen hat die Volksschule schon um deswillen alle heimatlichen Sagen im Unterricht zu behandeln, weil jeder Geschichtsunterricht sich vom Boden der Heimatkunde auferbauen muſs, je breiter aber die Grundlage, desto sicherer das Gebäude. Diejenigen Sagen aber, die wie die Sage von Weinsberg nicht nur heimatlichen Wert haben, sondern zu einem wichtigen Abschnitt der deutschen Geschichte in enger Beziehung stehen und Gesinnungen des ganzen deutschen Volkes wiedergeben, sollten in keiner deutschen Schule fehlen. Stehen allerdings eine Anzahl Sagen für dasselbe Ereignis zu Gebote, so wird man auſserhalb der betreffenden Landschaft eine Auswahl treffen; so z. B. unter den Widukinds-Sagen »Wittekinds Taufe«, die jene Zeit mit der für das Sachsenvolk so überaus wichtigen Veränderung charakterisiert.

Doch solche einzelne Sagen, die einzelnen Partien der deutschen Geschichte voranzustellen sind, genügen natürlich nicht, wenn man die aus dem nachgewiesenen Werte der Sagen sich ergebenden Folgerungen zieht. Danach muſs vor Beginn des eigentlichen Geschichtsunterrichts aus Sagen, die wegen ihres Reichtums an historischen und ethischen Begriffen und ihrer engen Verbindung mit dem in der Schule zu behandelnden Geschichtsstoff propädeutisch nicht nur für einen Zeitabschnitt, sondern für möglichst groſse Partien des Geschichtsunterrichts wirken können, für alle deutsche Schulen eine Sagenstufe geschaffen werden, wie sie sich in manchen Schulen schon vorfindet. Hierfür sind von Ziller zwei Sagenstoffe vorgeschlagen worden: die Nibelungen und die Thüringer Sagen. (Allg. Päd., S. 192 u. 217 und Materialien, S. 161 f.)*)

Während nun die Nibelungen von den beteiligten Kreisen wohl ohne Widerspruch in den Lehrplan aufgenommen worden sind (vergl. Jahrbuch XIV, S. 89 ff.; XVI, S. 29 ff.; XVII, S. 65 ff.; XIX, S. 49 ff. und die zugehörigen Erläuterungen), will man vielfach den Thüringer Sagen nur eine landschaftliche Bedeutung zuerkennen. Man bedenkt nicht, daſs es deutsche Sagen sind, so gut wie die schwäbischen und westfälischen, daſs Ziller andere Sagen gewählt hätte, wenn sie seinen Anforderungen besser entsprochen hätten, daſs die Thüringer sich

*) In die Mädchenschule will Kuhn (Jahrbuch XXV) die Gudrun eingeführt wissen.

nicht sträuben würden, Sagen von Hohenstaufen oder Hohenzollern in den Lehrplan aufzunehmen, wenn es welche gäbe, die den Thüringer Sagen vorzuziehen wären, dafs die anderen deutschen Sagen, z. B. die schwäbischen, auch in den Thüringer Schulen behandelt werden, nur an anderer und wie wir glauben, an der richtigen Stelle, dafs wir in Thüringen von der Wartburg-Sage nicht etwa fortschreiten zur Thüringer Geschichte, sondern zur Nibelungensage und zur allgemein deutschen Geschichte, dafs Thüringen das Bindeglied ist zwischen Nord- und Süddeutschland, »ein Land der Vermittelung, worin die Gegensätze sich ausgleichen« (W. Scherer, Geschichte der deutschen Literatur, 3. Aufl., S. 101), und dafs die Wartburg ein Denkmal der nationalen Einigung genannt werden kann (vergl. Jastrow, Geschichte des deutschen Einheitstraumes, S. 18, 133, 252). Man sollte sich freuen, wenn der allgemeindeutsche Sagenschatz vermehrt würde, schon im Interesse des auf dem Bewufstsein einer gemeinsamen Vergangenheit und auf gemeinsamem Fühlen und Verstehen beruhenden nationalen Zusammenschlusses. Es ist zu befürchten, dafs man den Zillerschen Gründen nicht genügend nachgedacht hat, wie sie zumal die Materialien (S. 161) bringen: dafs der Zögling zu dem Notwendigen der allgemein-menschlichen, wie der allgemeinen Volksbildung Zugang haben müsse, dafs man nicht auf den allgemeinen Faden der Volksbildung verzichten dürfe, man mache sonst den einzelnen viel zu sehr von seiner individuellen Lage abhängig, begründe den gesellschaftlichen Zusammenhang bei der früheren Jugend viel zu wenig und verzichte auf die unzähligen Vorteile, die das methodische Zusammenwirken bei der Jugend biete.

Nun meine man nicht, die Nibelungen genügten für die angegebenen Ziele. Steht man auf dem Boden der Zillerschen Kulturstufen, so wird man den Ausführungen in den Erläuterungen zum XIII. Jahrbuch, S. 69, zustimmen müssen, dafs im Zögling, nachdem er das Vorbildliche im Lebensgange des einzelnen kennen gelernt hat, nachdem in den beiden ersten Schuljahren die sympathetische und religiöse Entwicklung im Vordergrund gestanden hat, nunmehr das soziale Interesse angebahnt werden mufs. Er mufs in das »rechte« Verhältnis zu einer gröfseren Gemeinschaft treten. Dies geschieht nun nicht durch die Nibelungen mit ihrem Stofsen und Drängen, mit dem gesetzlosen, gewalttätigen Treiben, das eine Parallele bildet zur Richterzeit, wohl aber durch die Thüringer Sagen, die mit den Patriarchen zusammengestellt werden können (s. Jahrbuch XIX, S. 35 ff.), die wohl unvollkommene, aber einfache und daher dem Kinde leicht verständliche staatliche Verhältnisse aufweisen (vergl. Präparationen zu den Thüringer Sagen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer 1890).

Besonders hervorgehoben werden mufs, dafs die Thüringer Sagen reich sind an ethischem Bildungsstoff und dafs sie alle die Anforderungen erfüllen, die an einen Überleitungsstoff zur eigentlichen Geschichte gestellt werden müssen.

Da sie eine durch eine Reihe von Jahrhunderten fortlaufende Geschlechtssage darstellen, wie dies meines Wissens bei keiner anderen deutschen Sage, die sich innerhalb der Grenzen unseres Vaterlandes ausgebildet hat, der Fall ist, so ist es ganz natürlich, dafs sie eine Fülle von Vorbereitungen für den Geschichtsunterricht enthalten, dafs von ihnen die verschiedenartigsten Fäden in die Vaterländische Geschichte führen, nicht nur wie von den schwäbischen Sagen auf eine eng begrenzte Zeit, sondern auf eine Reihe von Höhepunkten, so dafs dem späteren Unterrichte die mannigfachsten Anknüpfungen geboten werden und somit ein Reichtum apperzipierender Vorstellungen erwächst; den Nachweis im einzelnen s. Jahrbuch XIX, S. 43; vergl. auch Jahrbuch XXIX, S. 229: Jetter, Schwäbische Sagen im Lehrplan der Erziehungsschule, und die zugehörigen Erläuterungen.

4. Behandlung. Die bisherigen Ausführungen passen nicht zu der Ansicht, dafs die Sage dem Hause, der Unterhaltungslektüre zuzuweisen sei, dafs die Schule höchstens gelegentlich in Unterhaltungsstunden, auf Spaziergängen mitzuwirken habe und die Sage dem Schüler als Belohnung, als »Zuckerbrot« darbieten solle, sie vertragen sich nur mit der Ansicht, dafs die Sage als vollwertiger Unterrichtsstoff eingestellt und demgemäfs behandelt wird.

Da der Zögling die Märchenstufe, auf der die Märchen meist noch als wahre Geschichten gelten können, hinter sich hat, so müssen die Sagen als Sagen erscheinen (vergl. Materialien, S. 157), wodurch der Wert der Sagen in den Augen der Kinder in keiner Weise verringert wird. Natürlich darf auch hier nicht sprungweise verfahren werden, man darf nicht alles historisch Unhaltbare schonungslos als unwahr hinstellen, sondern mufs das jeweilige geistige Bedürfnis des Kindes berücksichtigen. Man wird also beim Auftreten der Nibelungen nicht die völlig falsche Gestalt Attilas richtig stellen — das mufs bei der Völkerwanderung geschehen — wohl aber wird man Zwerge, Tarnkappe, Meerweiber usw. als sagenhaft kennzeichnen, denn der Schüler drängt in diesem Alter selbst nach Klarstellung. Auf einer späteren Stufe hingegen wird man z. B. bei der Sage vom eisernen Karl die ganze einkleidende Erzählung anzweifeln mit der Frage: Glaubt ihr wirklich, dafs Desiderius nichts weiter zu tun hatte, als sich auf einen Turm zu stellen? Ist so das ausschmückende Beiwerk von dem wertvollen Kern abgelöst, dann wird der innere Gehalt der Sage seine volle Wirkung ausüben.

Was die methodische Behandlung betrifft, so ist natürlich zusammenhängender Sagenstoff zu gliedern, wie jeder andere Stoff. Oft aber werden einzelne Sagen auf der ersten Stufe der zugehörigen historischen Einheit ihre Verwertung finden, auch ist denkbar, dafs Sagen, die noch unbekannt sind, auf der fünften Stufe eine Erweiterung des behandelten Stoffes geben.

5. Zeit des Auftretens im Unterricht. Der Geschichtsforscher wird im allgemeinen von der Geschichte zur Sage fortschreiten, er wird die Sage von der Geschichte aus beleuchten, die Schulwissenschaft schreibt den umgekehrten Weg vor, da die Sage dem Kinde psychologisch näher steht.

Die heimatlichen Sagen finden zum grofsen Teil ihre Stelle schon in den ersten Schuljahren, wenn auch manche von ihnen erst beim Auftreten des zugehörigen historischen Stoffes ausgebeutet werden wird, wie ja überhaupt wohl die meisten Sagen das analytische Material, die Vorbereitung für die zu behandelnden Abschnitte der Geschichte bilden, denn Loslösung würde ein Zerschneiden eines zusammengehörigen Ganzen bedeuten; so gehört z. B. die Sage vom eisernen Karl vor den langobardischen Feldzug, die Sage von Heinrich dem Vogelsteller vor die Wahl Heinrichs zum deutschen König. Als Sagen, die nachfolgen und eine Erweiterung des Gedankenkreises bewirken, können die schwäbischen Sagen verwendet werden und zwar im Anschlufs an Rudolf von Habsburg, als ein Beweis, dafs die Ordnung, die Rudolf geschaffen hatte, nicht von Dauer war, dafs vielmehr das Reich unaufhaltsam seiner allmählichen Auflösung entgegenging.

Auch andere Fächer werden Sagen, zumal heimatliche, verwenden, z. B. die Geographie; ich erinnere an die Sage vom Jesusbrünnlein am Abhange des Hörselberges. Natürlich ist auch selbständiges Auftreten heimatlicher Sagen nicht etwa prinzipiell ausgeschlossen, da jeder heimatkundliche Stoff mit dem obersten Zentrum alles Unterrichts: der werdenden Persönlichkeit des Zöglings, in Verbindung steht.

Jedenfalls eine selbständige Stellung haben die Sagen, die eine Sagenstufe vor dem Auftreten des eigentlichen Geschichtsunterrichts, also im dritten und vierten Schuljahr bilden sollen: die Thüringer und Nibelungen- (Gudrun-) Sage; nicht nur wegen ihrer hervorragenden Stellung, sondern auch weil ihre Ausdehnung eine gesonderte Behandlung erfordert und der innere Zusammenhang ein Zerreifsen nicht gestattet. Dieser propädeutische Geschichtsunterricht ist natürlich ebenfalls durch heimatkundliches Material, soweit das möglich ist, vorzubereiten.

Die Frage, welcher dieser Sagenstoffe zuerst behandelt werden müsse, wird wohl bei näherem Zusehen dahin zu beantworten sein, dafs die Thüringer Sagen vorangehen haben schon aus dem Grunde, weil sie sich in kleine, leichtfafsliche Geschichten gliedern, die sich dem Verständnis des dritten Schuljahres besser anpassen als das grofse Drama der Nibelungen. Andere Gründe sind zusammengestellt im XIX. Jahrbuch, S. 40. (Vergl. »Aus d. Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, VI. Heft«.)

Literatur: Aufser den genannten Arbeiten vergl. die betr. Abschnitte im III. u. IV. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller, wo sich

auch weitere Literaturnachweise finden. — S. W. Rein, Deutsche Schulerziehung. 1. Bd. IV. (H. Landmann). München, Lehmann, 1907.

Eisenach. A. Göpfert.

Sailer, Johann Michael

1. Sein Leben. 2. Bedeutung. 3. Sailers pädagogische Werke.

1. Sein Leben. Johann Michael Sailer, einer der hervorragendsten katholischen Pädagogen, wurde am 17. November 1751 in Aresing (Bistum Augsburg) als Sohn eines Schuhmachers geboren. In ärmlichen Verhältnissen wuchs er auf, aber vortrefflich wurde er erzogen.

Sein Lehrer und der Ortsgeistliche suchten den Vater zu bewegen, den begabten Michael studieren zu lassen; aber erst auf die dringenden Vorstellungen eines schlichten Nachbars hin, der selbst einen Sohn auf dem Gymnasium hatte, willigte er ein. Beide begaben sich nach München, und auf des Nachbars Rat kaufte der Vater ein Paar Schnepfen für den Herrn Schullehrer in München, die er mit den Worten überreichte: »Ihr müſst sein zweiter Vater sein und ihn zum Famulus bei einem Sohne reicher Eltern machen. Dafür verehre ich euch diese zwei Schnepfen, und mein Eheweib wird für die Frau Schulmeisterin noch einige Kloben Flachs nachschicken.« Die Schnepfen zeigten sich für sein Fortkommen nützlich; sie sind sogar auf Sailers Denkmal im Dom zu Ingolstadt nachgebildet. Rühmlich bestand er das Abiturientenexamen.

Seiner früh verstorbenen Mutter widmete er, als er Bischof geworden war, die Worte: »Dank dir, geliebteste Mutter! Ewig bleibe ich dein Schuldner. So oft mir dein Blick, die Gebärde, dein Wandeln vor mir, dein Leiden, dein Schweigen, dein Geben, dein Arbeiten, deine segnende Hand, dein stilles Gebet ins Auge trat, von den frühesten Jahren an, ward das Gefühl der Religion mir gleichsam neu eingeboren: und dieses Gefühl konnte nachher kein Begriff, kein Zweifel, kein Reiz, kein entgegengesetztes Beispiel, kein Leiden, kein Druck, selbst keine Sünde töten. Es lebt noch in mir, ob du gleich schon vor mehr als 60 Jahren das Zeitliche verlassen hast.«

Die Achtung vor der Gelehrsamkeit und Würde der Jesuiten bewog ihn 1770, in das Jesuiten-Kollegium in Landsberg als Novize einzutreten. Als 1773 der Orden aufgehoben wurde, studierte Sailer in Ingolstadt Theologie, Philosophie und Mathematik. 1775 erhielt er die Priesterweihe, 1777 wurde er Repetitor publicus an der Universität Ingolstadt, 1780 2. Professor der dogmatischen Theologie. In diese Zeit fallen seine ersten schriftstellerischen Versuche, u. a. auch die preisgekrönte Abhandlung »Über die wichtigste Pflicht der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder« (s. unten), besonders aber ein weitverbreitetes Gebetbuch. Gleich aus seinen ersten Schriften leuchtet heilige Überzeugungstreue hervor, der er folgenden Ausdruck verlieh: »Ich rede, weil mein Gewissen mir das Reden zur Pflicht macht; schweige, wer will! Ich rede als Christ, als Katholik; schweige, wer will! Ich rede als Freund der Wahrheit; schweige, wer will! Ich rede als Priester der Wahrheit; schweige, wer will!« In seiner Theologie vertrat er treu die Lehren seiner Konfession, jedoch mit einer Milde und Toleranz, die nicht nur freundschaftlichen Verkehr mit vielen Protestanten ermöglichten, sondern ihn ernstlich in den Verdacht eines geheimen Protestanten brachten. Als 1781 die für Zwecke der Bildung verwandten Güter der Jesuiten eingezogen wurden, muſste Sailer mit anderen Professoren in den Ruhestand treten. Nach drei Jahren erhielt er in Dillingen eine Professur der Pastoraltheologie, Ethik und Dogmatik. Aber nach 10 Jahren segensreichen Wirkens wurde er vom Kurfürsten und vom Bischof seines Amtes entsetzt, ohne daſs ihm Untersuchung und Gehör gewährt wurden. Man beschuldigte ihn, die Studierenden von den anderen Lehrfächern abgezogen und protestantische Religionsschriften zur Lektüre empfohlen zu haben, auch mit Geheimbündlern (Illuminaten) in Verbindung zu stehen. 5 Jahre blieb er dann ohne Amt. Als aber 1799 Maximilian Joseph Kurfürst wurde, berief er sogleich Sailer an die Universität nach Ingolstadt. Im folgenden Jahre ging Sailer nach Landshut, wohin die Universität verlegt wurde. Über 20 Jahre wirkte er hier als Lehrer der Moral und praktischen

Theologie, als Prediger und Schriftsteller; zahlreich fanden sich auch Offiziere und Regierungsräte zu seinen Vorlesungen ein. Auch über Pädagogik und Katechetik las er, und als reifste und schönste Frucht seiner pädagogischen Studien entstand 1801 sein Buch »Über Erziehung, für Erzieher«. 1803 erhielt er den Auftrag, für den damaligen Kronprinzen einen Leitfaden der Herrschertugenden zu schreiben. Seine Schriften — im ganzen 40 Bände — waren sehr verbreitet, Gelehrte und Ungelehrte, Fromme und Religionsverächter knüpften Verbindungen mit ihm an und suchten bei ihm Rat, Trost und Belehrung. Trotz seines lauteren Wandels mufste er doch abermals kränkende Zurückweisung erfahren. 1818 lehnte er einen Ruf als Erzbischof nach Köln ab; aber als der König ihn im folgenden Jahre für den Augsburger Bischofsstuhl vorschlug, wies der Papst, durch Verdächtigungen bewogen, diese Ernennung zurück, und gerade an seinem 69. Geburtstage erfuhr Sailer diese Ablehnung. Sailer liefs dann eine Erklärung drucken (S. M. Sailer de se ipso), in welcher er die Lehren der Pseudomystiker verdammte. 1821 wurde er zum Domherrn in Regensburg ernannt und im folgenden Jahre zum Titularbischof von Germanikopolis und Koadjutor des 80jährigen Bischofs von Regensburg mit dem Rechte der Nachfolge. Der Kronprinz (der spätere König Ludwig I.) hatte ihm »die Hügel in München und die Berge in Rom geebnet«. Er schenkte ihm auch das Schlofs Barbing zum Landsitze. 1829 wurde Sailer, 78 Jahre alt, als Bischof von Regensburg inthronisiert. Zwei Jahre darauf schrieb ihm der König: »Lieber inniggeschätzter Sailer! Bayern wünsche ich Glück, dafs es Sie 80 Jahre besitzt . . . Treu dem Guten hat sich Sailer bewährt in allen Tagen des Lebens.« Bald darauf, am 20. Mai 1832, entschlief er. Bei seiner Bestattung im Regensburger Dome durfte ihm nachgerufen werden: »Sailer hat durch seine zahlreichen Schriften ganz Deutschland erbaut. Auf der Universität hat er viele hundert Jünglinge zu einem christlichen Lebenswandel gebildet. Unser König hat ihn beharrlich als seinen Lehrer dankbar geehrt. Als Bischof hat er das ganze Bistum visitiert auf abgelegenen und oft sehr beschwerlichen Wegen. Seine Lebensweise war still und einsam.«

2. Sailers Bedeutung. Alle, die Sailer näher standen oder die sich in seine Schriften vertiefen, sind begeistert von dem edlen Charakter dieses Menschen. Die Geschichte der Pädagogik wies ihm einen Ehrenplatz unter den hervorragendsten katholischen Pädagogen zu. Nicht dafs er für Methodik Besonderes geschaffen hätte, aber das ganze Gebiet der Regierung und der Zucht beherrschte er mit seltener Virtuosität. Gestützt auf fleifsige Beobachtung und unverfälschtes, gesundes Urteil, im Besitz eines bedeutenden Wissens aus verschiedensten Gebieten, durchhaucht von wahrhafter Religiosität und inniger Liebe zur Jugend, hat er mit klarem praktischem Blick das weite Feld der Erziehung von Unkraut und Irrtümern gereinigt und Maximen für die Erziehung aufgestellt, die eine namhafte Summe pädagogischer Weisheit bedeuten. Mitunter freilich trägt ihn seine Begeisterung allzu hoch, und seine bilder-, sentenzen- und antithesenreiche Diktion, so sehr sie anmutet und mit fortreifst, sollte hier und da durch nüchterne Darstellung ersetzt sein.

Manche der von Sailer vertretenen Anschauungen und Grundsätze sind allerdings inzwischen von der pädagogischen Wissenschaft als veraltet erkannt worden. In der Psychologie nahm er noch drei elementare Funktionen des Seelenlebens, Erkennen, Fühlen und Wollen, an und unterschied Selbstbewufstsein und Gefühl noch nicht scharf genug; imgleichen unterschied er nicht zwischen Einbildungskraft und Phantasie, nicht genügend zwischen Vernunft und Verstand. In der Methodik überschätzte er gleich Comenius, dem er sehr nahe stand, die sokratische Lehrweise. Übrigens liegt seine Stärke bei weitem mehr auf dem Gebiete der Erziehung. Was Sailer hinsichtlich der Ausbildung des Schönheitssinnes für Kinder der ärmeren Bevölkerung fordert, ist zu dürftig.*) Das Anhängen von Ehrenzeichen und das öffentliche Beschämen durch öffentliche Zeichen ist jetzt mit Recht verpönt.**)

Man hat Sailer oft den deutschen

*) Encyklop. Handb. Bd. I, S. 290 ff. Ästhetische Bildung.

**) Dasselbe, S. 490 ff. Belohnung.

Fénelon*) genannt. In der Tat glich er ihm als Mensch, Priester und Pädagoge durch überschwengliche Liebe, Eifer und Gottseligkeit, durch Milde, Wohltun und Heiterkeit, sowie durch makellose Reinheit des Wandels. An schriftstellerischer Fruchtbarkeit, an Innigkeit der Empfindung, an Tiefe der Ideen und an Klarheit steht er jenem gleich, wenn auch nicht an Gefeiltheit des Ausdrucks; aber er hat vor ihm noch die Anmut eines tiefen Humors und oft dieblitzähnliche Schärfe und Kürze lichtvoller Gedanken voraus.

Selbst das Muster eines trefflichen Lehrers, stellt er für die Lehr- und Erziehungstätigkeit hohe Forderungen auf. Das ersehen wir aus folgender Idealzeichnung eines Lehrers: »Frei von allem, was den Schulmann zu seinem Amte untüchtig macht, hat er Liebe und Geduld, Mut und Verstand genug, das kommende Geschlecht heranzuziehen; kann allen alles, den Kindern Kind werden, um sie zu Männern zu bilden; weiſs strafender Ernst zu sein, wo er Lüge, Diebstahl, Bosheit entdeckt, und erheiternde Liebe, wo der Fleiſs keines anderen Spornes und die Ordnung keines strafferen Zügels bedarf; weiſs durch Vorerzählungen und Fragen richtige Begriffe in dem Kinde zu entwickeln; regiert die Besseren durch Blicke, die Schlechteren durch Verweise, die Schlimmsten durch Strafe; duldet keine Unreinlichkeit an den Kindern und schont die Schamhaftigkeit ihres Alters; weckt den Wetteifer und unterdrückt die lobhaschende Eitelkeit; unterscheidet die schuldlosen Ausbrüche der Lebhaftigkeit von den sittlichen Fehlern, diese von den Spuren des Falschen, Tückischen, und bestimmt darnach den Widerstand gegen Lebhaftigkeit, Fehler, Falschheit des Gemüts; sieht seine Dorfschule als einen kleinen Staat an, in dem parteilose Gerechtigkeit den Schwachen nicht mutlos und den Stärkeren nicht übermütig werden läſst; bessert das Herz, um den Verstand aufzuhellen, und stärkt vor allen Gefühlen das Religionsgefühl, um dem reinen Herzen und dem hellen Kopfe Reinheit und Helle zu sichern; unterhält auch auſser der Schule einen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Zöglingen, wodurch das Vertrauen und Liebe genährt werden; lehrt die Giftpflanzen kennen, aber vor allem die Giftpflanze der Eigenliebe in ihnen selber zerstören; lehrt sie Obstbäume pflanzen, aber zuerst selber edle Pflanzen in dem Acker der Gemeinde werden; stellt ihnen das Gute stets in dem Bilde seines Lebens dar und läſst sie nach vollbrachtem Tagewerke gern ihrer munteren Jahre froh werden und nie auf den Einfall geraten, als ob der Schulmeister — Zuchtmeister wäre.«

3. Pädagogische Werke. Das pädagogische Hauptwerk Sailers heiſst: »Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik.« (1. Aufl. 1807; 3. Aufl. 1831. Nach dieser zu Sailers Lebzeiten zuletzt erschienenen, von Jos. Widmer herausgegebenen Aufl. wird im folgenden zitiert.) Diesterweg zeigte es in seinem Wegweiser mit den Worten an: »Ein Produkt hoher, reinster Begeisterung für Menschenwohlfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jünglinge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, erglüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren.« Und nach Palmers Urteil »hält sich diese Pädagogik durchweg auf dem Standpunkt einer christlich-gemütlichen Religiosität, aus welcher, in ihrer Verbindung mit einem reinen Wohlwollen, mit klarem, praktischem Verstande, mit einem erklecklichen Besitze von Kenntnissen aller Art wie von unmittelbarer Lebenserfahrung, eine Reihe von Maximen für die Erziehung und den Unterricht erwächst, die auf fleiſsige Beobachtung und unverfälschtes, gesundes Urteil gestützt, eine namhafte Summe pädagogischer Wahrheiten enthalten«. Diese Wahrheiten sind nach einer bis ins Kleinste durchgeführten Disposition gruppiert und aufgezählt. Aber die hohe Begeisterung des Verfasser für seinen Gegenstand läſst ihn nicht streng das Schema innehalten. So enthält der erste, die Idee des Erziehers behandelnde Teil schon eine Menge der konkretesten praktischen Regeln, und umgekehrt stellt der zweite, die Realisierung der Idee des Erziehers im häuslichen und öffentlichen Leben behandelnde Teil an verschiedenen Stellen Ideale auf, die, so herrlich sie auch gezeichnet sind, besser im ersten Teile einen Platz gefunden hätten.

*) Encyklop. Handb. 2. Bd., S. 807 ff.

Wir geben aus diesem klassischen Werke die beachtenswertesten Grundgedanken, verzichten aber schon deshalb auf gewisse Vollständigkeit, weil einerseits die stark ausgeprägte kirchliche Stellung keiner eingehenden Ausführung bedarf und andrerseits manche Grundsätze längst Gemeingut der Erzieher geworden sind.

Erziehung im engeren Sinne heifst jene Entwicklung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen wie der Bestimmung der Menschennatur angepafst ist, die c) irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die d) so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann.

Die Idee des Erziehers kann nicht realisiert werden, aufser a) nach den mancherlei Entwicklungsstufen der menschlichen Natur und b) durch mancherlei Einflüsse des Erziehers; und soll realisiert werden c) sowohl nach den Naturverschiedenheiten des Geschlechts, als d) nach den konventionellen Unterschieden des Standpunktes, den der Zögling in der Welt einnehmen wird.

Dem Erzieher fällt die Hauptaufgabe zu, das Menschenkind zu disziplinieren, zu kultivieren, zu zivilisieren, zu moralisieren und zu divinisieren (d. i. zum göttlichen Leben zu bilden). Die Vollendung der Menschheit besteht darin, dafs die animalische Sphäre der geistigen untergeordnet und in der geistigen Sphäre das religiöse Prinzip das gebietende wird und von diesem aus Leben in die Sittlichkeitssphäre ausströmt.

Als Bestimmung der Menschheit kann nie gelten: Mensch, sei blofs Tier! sei blofs ein Verstandswesen (ohne Erfassung des Göttlichen)! sei blofs ein Wesen der Moral! sei blofs ein Wisser des Göttlichen! sei blofs Künstler! sei kein Mensch (d. h.: zertrümmere die animalische Sphäre, um in der geistigen allein leben zu können)!

Ein Feind der Menschheit ist der Egoismus, da er die geistige Sphäre in ihren höchsten Regionen hemmt und beengt und die animalische wie die Erkenntnissphäre selber zum Befriedigungswerkzeuge seiner einzelnen Begierden macht. Er wird ein Feind des Geschlechts, indem er, soweit sein Hauch reicht, die friedliche Blume alles menschlichen Gemeinfrohseins vergiftet und, soweit sein Arm reicht, die Anstalten und Zwecke der Vereinigung für das höchste Gemeingut der Menschen zerstört.

Der Egoismus soll unterdrückt werden in seinen ungerechten, zerstörenden Ausbrüchen; soll beschränkt werden in seiner Selbstausdehnungstendenz; soll geleitet werden in den Forderungen des Bedürfnisses.

Die Entwicklung der sinnlichen Potenz*) leidet, wenn sie 1. sich selber überlassen wird, zumal in der frühesten Epoche; wenn sie 2. nach sich widersprechenden Grundsätzen oder in zu schnellen Übergängen von einer Weise zur andern behandelt wird; wenn sie 3. in dem Gange der Selbstentwicklung positiv gestört wird; wenn sie 4. im Falle des Bedürfnisses die nötige Unterstützung von aufsen nicht erhält; wenn sie 5. mehr Unterstützung erhält, als sie bedarf und ertragen kann; wenn sie 6. nicht für die Welt, die ist, entwickelt wird und aufser acht läfst die Abrichtung zum Tragen der Lebenslast und Tugendbürde; wenn sie 7. geradezu verkrüppelt wird.

Unter »schöner Kindlichkeit«, dem kurzen Paradiese der Kinderwelt, versteht man: a) das rege Gefühl des Trauens und Glaubens, des Wohlwollens und des Dankens; b) die ungetrübte, durchsichtige Aufrichtigkeit, Offenheit, Herzlichkeit, c) das Gerngehorchen und willige Abhängigsein. »Im Grunde ist schöne Kindlichkeit nur das Eine der tausendgestaltigen Liebe und im Äufsern das Bild des lieblichen Frohsinns, der frohen Geschäftigkeit, der regen Mitteilsamkeit und der stillen Geniefsbarkeit. Sie ist die Religion des Kindes, der Sinn aller männlichen Tugend und aller männlichen Religion, der Prophet der schönen grofsen Zukunft. Der Erzieher wird 1. wenig Gebote aufstellen und alles frei lassen, was er frei lassen darf, 2. das einmal aufgestellte Gebot mit unnachgiebigem Ernste behaupten, 3. dem Kinde

*) Potenz ist nach Sailer die angeborene Fähigkeit im Gegensatz zu der anerzogenen und erworbenen Fertigkeit.

alle Auswege zur Entkräftung des Gebotes zu verschliefsen suchen, 4. mit allen, die auf des Kindes Entwicklung Einfluſs haben, in bester Harmonie zu stehen suchen, 5. möglichst das, was den Gehorsam erschweren kann, was besonders zur Übertretung reizt — wenigstens im Anfange — entfernen, 6. mit dem Kinde nicht viel räsonnieren, sondern Gehorsam fordern und auf der Forderung bestehen, 7. den Ungehorsam ernstlich strafen, das Kind inne werden lassen, daſs es nur einen Weg gebe, sich das Wohlgefallen des Gebietenden zu erwerben, nämlich zu gehorchen.

Alle Entwicklung der moralischen Potenz steht im Widerspruch mit der höchsten Würde des Menschen und mit sich selber, wenn das religiöse Gefühl nicht so frühe wie möglich im Kinde geweckt wird, wenn das sittliche Gefühl nicht stets als eins mit dem religiösen genährt wird; wenn das religiös-sittliche Gefühl nicht mit dem Fortschreiten des Alters und insbesondere der Kenntnisse fortgebildet wird. Denn da die Kinder des religiösen Gefühls fähig sind, wie des moralischen und des zärtlichen Gefühls der Elternliebe: so hieſse, sie ohne Religion sich entwickeln wollen, a) das Höchste in ihnen unentwickelt lassen, b) dem moralischen Gefühle seine höchste Würde rauben und c) die moralische Bildung selber unmöglich machen.

Die ganze Führung eines Menschenkindes ist nichts anderes als das Eine Werk der Einen vernünftigen, unermüdlichen Liebe. Denn nur diese kann stete Aufsicht halten, nur diese mit Wort und Beispiel das Gute ein-, an- und fortbilden, nur diese die Keime des Guten durch Güte anziehen, die Keime des Bösen durch Ernst zurückstoſsen; nur diese kann beschränken und erweitern, nur diese ermahnen, warnen, drohen, züchtigen und so der Entwicklung einer Menschenpflanze beistehen, daſs aus ihr die reine, edle Menschheit hervorgehe.

Der Erzieher in der Idee ist die himmlische Liebe, die nicht geboren wird und nicht stirbt, die, ewig jung, ewig lichthell und vollkräftig, die junge Menschheit nie verläſst, stets bewacht und zum Punkte ihrer Reife, ihrer Vollendung begleitet.

Das vollständige Prinzip der Erziehung wird lauten: Vertritt die Stelle der Vernunft an dem Kinde so und so lange, daſs es und bis es den Grad der Vollkommenheit in Entwicklung und Fortbildung seines Wesens, den es nach dem Inbegriffe seiner Anlagen, seiner Umgebungen und seiner Zeit erreichen kann und soll, wirklich erreiche und sodann die Selbstführung übernehme! Auf die Anlagen des Zöglings bezogen, lautet dieses Prinzip: Bilde den Zögling nicht nach deinen, sondern nach seinen Anlagen, d. h. strebe dahin, daſs er dem Ideale der menschlichen Vollkommenheit nach der Empfänglichkeit seines Wesens entgegengeführt und auf jene Stufe der Vollkommenheit gebracht werde, die seinen individuellen Anlagen entspricht; sorge insbesondere, daſs die individuellen Anlagen, die, ausgebildet, so unentbehrlich als unersetzlich in der Gesellschaft machen würden, ausgebildet werden. —

Behandelt der I. Band dieses Werkes das Allgemeine, so der II. Band das Besondere. Der 1. Hauptteil des II. Bandes zeigt die Realisierung der Idee des Erziehers in Familien, durch Informatoren, in Schulen, in besonderen Instituten, in der Schule des Lebens.

Auf die Schullehrertugenden, bemerkt Sailer, kann nicht zu sehr gesehen werden. »Die Hauptsumme aller Lehrertugenden ist Liebe und frohe Laune. Wenn ich's sonst nicht wüſste, wie Seele auf Seele so schnell, so stark wirkt, wie unsere Miſsstimmung andere verstimmt, so würde ich das in meiner Schule lernen. Wenn ich so recht froh in dieselbe komme, so sind meine Kinder Engel, und es geht alles herrlich,« so sagt ein trefflicher Schulmann, Joh. Büel.

Wenn die Schulaufsicht ihrem Zwecke entsprechen soll, so muſs sie Männern anvertraut werden, die an Reinheit der Absicht, an Reichtum der Erfahrungen, an Unverdrossenheit in Arbeit bis zur Selbstaufopferung, an schneller An- und Übersicht des Ganzen obenanstehen und obenanständen, wenn sie in der Rangordnung der Zeit auch unten stehen müſsten.

Der 2. Hauptteil des Buches behandelt »die Idee der Erziehung, nach den Unterschieden des Geschlechts und des politischen Daseins realisiert, so zwar, daſs die besondere Bildung des weiblichen Geschlechts und des männlichen Geschlechts erörtert wird und dann die Idee des Er-

ziehers, in der besonderen Bildung des künftigen Bürgers und des Regenten«.

Die Erziehung des weiblichen Geschlechtes hat ein Universelles, das seinem Geschlechte, und ein Universelles, das seiner Bestimmung eigen ist. Ein anderes ist demnach die Erziehung der Tochter, ein anderes die Erziehung des Weibes. Als Haupttugend gilt die Unschuld, Reinheit (der Gedanken), Schamhaftigkeit, Sittsamkeit; als gefährlichster Feind, die Begierde zu gefallen. Die Jungfrau wird auf den Anzug nicht mehr Zeit verwenden, als a) das Bedürfnis, den Leib zu decken und zu schützen, b) die Reinlichkeit, c) das Gefühl für das Wohlanständige, d) die öffentliche Feier und e) der Rang der Familie erfordern; »sie sorget nur für ihre Pflicht und läſst für ihre Versorgung — Gott allein sorgen«. Von dem Reiche der Wissenschaften können zwar die Töchter, bloſs ihres Geschlechtes wegen, nicht ausgeschlossen werden; sie würden die Söhne in hundert Fällen an Kenntnissen übertreffen und übertreffen sie auch wirklich. Aber ihr Beruf fordert keine Gelehrsamkeit; die Modelesereien machen sie für ihren Beruf schlechthin untüchtig; die Wissenschaft soll ihnen nicht die Einbildung der Gelehrsamkeit verschaffen. »Sobald das Weib auſser dem Hause glänzen, in Versammlungen auſser dem Hause gefallen, in der groſsen Welt gelten will, hat es den Charakter des Weibes verleugnet.« Die notwendigen Künste der Arbeit, der Wirtschaft, des Hausregiments sind nicht die höchste Kunst des Weibes; »Sinn für das stille häusliche Leben und das Talent, die liebliche Blume des Gut- und Wohlseins in den Teppich des häuslichen Lebens einzuwirken und durch die zarten Doppelfäden der Liebe, des Vertrauens, der Achtung auf einer Seite und des treuen, munteren, willigen Tuns auf der anderen Seite einzuwirken — dies ist die höchste Kunst des Weibes«.

Der Jüngling lerne früh tragen die Bürde des Lebens, d. i. die Bürde des Entbehrens, des Duldens, der Arbeit, der Strapaze, der Selbstaufopferung, und lerne, bei dem glühendsten Eifer für Wissenschaft und Kunst, die höchste Weisheit in der heiligen Scheu vor Unrecht und in tiefem Respekte vor dem Göttlichen finden. Dieses Universelle aller männlichen Bildung müſste man ihm durch Beispiel, Zucht, Wort und Liebe tief in die Seele prägen.

Erziehung zur Vaterlandsliebe (Sailer: besondere Bildung des künftigen Bürgers). Hauptquelle ist die Religion, denn nur die Einigung des Menschen mit Gott schlingt das unzerreiſsbare, das natürliche Band der Einigkeit mit seinen Brüdern um ihn. Lächerlich wäre es, die Vaterlandsliebe auf Egoismus pflanzen zu wollen. »Der Egoismus ist kontraktiv und attraktiv, zieht sich in sich zusammen und alles zu sich heran und in sich herein; die Vaterlandsliebe ist expansiv und repulsiv, dehnt sich auf das Wohl aller aus und stöſst zurück alles Privatinteresse, um das Interesse des Ganzen geltend zu machen. Wie wolltest du den Himmel auf die Erde pfropfen? Die Egoisten sind so wenig gute Bürger, als geldsüchtige Krämer groſsmütige Freunde der Menschheit.«

Bildung des künftigen Regenten. Der Mensch in dem Regenten ist nicht gebildet, wenn er nicht gelernt hat, sich selber zu kennen, sich zu beherrschen, sich selbst auf der Bahn des Guten stets voranzutreiben; wenn er nicht gelernt hat, die Menschen kennen, in jedem Menschen den Menschen ehren, mit jedem Menschen auf die menschenwürdigste Weise umgehen; wenn er nicht gelernt hat die Religion kennen in ihrer Lauterkeit, die Religion in sich selbst gründen nach ihrer Heiligkeit, die Religion in seinem Leben darstellen nach ihrer Liebenswürdigkeit. Der gebildete Fürstensohn wird einsehen, wie sehr seine Vernunft des Lichtes, sein Wille der Energie, sein Herz der Gerechtigkeitsliebe bedürfe, um die Bürde der Majestät tragen zu können. Er wird also an Kenntnis seine Zeitgenossen, an Reinheit des Willens seine Altersgenossen, an Gerechtigkeitsliebe die untergeordneten Stellen übertreffen müssen, um als Vernunft, als Macht, als Gerechtigkeit der Gesetzgebung und der Vollstreckung der Gesetze präsidieren zu können. Die Weichlichkeit des jetzigen Geschlechtes wird nichts über sein Herz, die Frivolität der Jugend nichts über sein Urteil, der Leichtsinn aller Stände nichts über seinen Ernst, der allgewaltige Luxus nichts über seine edle Einfachheit, der Unglaube der Tage nichts über seine Gottesfurcht, die Geistlosigkeit des Zeit-

geistes nichts über seinen gewandten und unbestechlichen Geist vermögen können.

Weisheitslehre in Maximen für künftige Regenten. (Veranlafst wurde diese Arbeit durch den 1803 Sailer erteilten Auftrag, für den damaligen Kronprinzen von Bayern, den späteren König Ludwig I., einen Leitfaden der Herrschertugenden zu schreiben. Erst in die 3. Auflage des Buches »Über Erziehung« ist »die Weisheitslehre« aufgenommen.) Drei Hauptstücke behandeln 1. Maximen des Menschen, 2. Maximen, die im Menschen den Christen bilden, 3. Maximen des Regenten. U. a. warnt er vor drei Entartungen des Zeitgeistes: vor Genufssucht, Willkür und profanem Sinn. »Lerne diese drei mächtigen Sophisten kennen in ihren feinsten Anstrichen, Larven, Verkleidungen; lerne Verstand, Herz und Leben vor ihren Einlispelungen und Verführungen bewahren; lerne das unentbehrliche Übergewicht von Arbeitslust, von Gerechtigkeitsliebe, von lebendiger Religion erringen, dafs du dich so weit über die gewöhnlich-guten Menschen erheben kannst, als dich dein Beruf über deine künftigen Untertanen erhebt, dafs du in Gottes Hand ein Werkzeug werden kannst, dein Volk vor Entnervung, Zerrüttung und Degradierung teils zu bewahren, teils davon zu erlösen!«

Sailers pädagogisches Erstlingswerk ist die 1777 von dem »Institut zur Förderung geistlicher Beredsamkeit und besserer Lehrart in der Katechetik« mit der goldenen Medaille gekrönte Abhandlung »Über die wichtigste Pflicht der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder«. Von ihr sagt L. Kellner, der sie im 4. Bande der Bibliothek der katholischen Pädagogik eingeleitet und wiedergegeben hat, dafs sich hier schon die ganze bedeutungsvolle Richtung der späteren Lebensperiode Sailers im Keime vorfinde. Wir begegnen einem klaren Blicke ins Leben und in dessen wirkliche Gestaltung und Bedürfnisse, einer richtigen Auffassung der Kindesnatur, sowie Ermahnungen und Warnungen, die sich durchaus auf Erfahrung und Bibel stützen. Sailer widmet der geistigen und leiblichen Entwicklung des Kindes besondere Aufmerksamkeit, fafst den Unterricht nach seinen verschiedenen, in der Bestimmung des Menschen liegenden Richtungen auf, diesen selbst aber stellt er durch die Erziehung in das richtige Verhältnis zum Staate, zu den Mitmenschen und zu den Eltern. Endlich weist er nach, in welch tiefen Beziehungen Unterricht und Erziehung zur Religion stehen, und wie hier eins das andere ergänzt und keins ohne das andere der Bestimmung des Menschen allein entsprechen kann. Das alles wird in einer schlichten und populären Sprache ausgeführt, welche sich nur selten zu rhetorischem Schwunge erhebt, obgleich überall eine wohltuende Wärme fühlbar ist. Wie den meisten seiner Werke liegt auch dieser Abhandlung ein streng gegliederter Plan, eine den Regeln der Logik entsprechende Einteilung des Stoffes zu Grunde, und mit grofser Genauigkeit wird summiert und subsummiert nach folgender

Disposition

Eingang: a) Es ist ein grofses Vergnügen, einen Weisen zu zeugen (d. i. erziehen). b) So grofs aber dieses Vergnügen ist, ebenso wichtig ist die Pflicht, an der Bildung eines Weisen zu arbeiten; c) wichtig: 1. wegen des Bundes der Menschheit, 2. der Staaten, 3. der Religion.

1. Teil: Die Erziehung ist wichtig als ein Bedürfnis der Menscheit. I. Grundrifs des ganzen Beweises. Die Eltern vertreten: a) die Stelle der Natur, b) die Stelle des Urhebers der Natur, c) und müssen diese so vertreten, dafs sie den Kindern alles das angedeihen lassen, was diese als Erwachsene notwendig haben, um den Zweck ihres Daseins zu erreichen, dennoch aber nicht mit auf die Welt bringen. II. Zergliederung des ganzen Beweises nach den Bestandteilen der Pflicht und den Zeitpunkten des jugendlichen Alters. 1. Wichtigkeit der Gesundheitspflege in der ersten Epoche, a) in ihrem Anfange, b) in ihrem Einflusse aufs Zukünftige, c) wegen der Einrichtung der Natur. 2. Wichtigkeit der anfänglichen Bildung der Seele in der zweiten Epoche erhellt A. aus der Natur der Seele, B. aus der Art des schicklichsten Unterrichts. 3. Wichtigkeit der fortgesetzten Bildung der Seele in der dritten Epoche. A. Der Unterricht mufs entwickelt (entwickelnd) werden. Die Wichtigkeit dieser Entwicklung erhellt aus den Vorteilen, die damit verbunden sind und dargeboten werden a) von der Natur, b) von der Kunst,

c) von der Geschichte, d) von der Glaubenslehre (auch sie gehört zur Bildung des göttlichen Menschen als Bürger), e) von der allmählichen Einsicht in die Folgen der Handlungen. B. Dem Unterricht mufs die Züchtigung (Zucht) zur Seite gehen, die a) weise, b) gemildert, c) frühzeitig geschehen mufs. 4. Wichtigkeit der besonderen Aufsicht und Vorbereitung zur Versorgung in der letzten Epoche. A. Aufsicht. Ihre Wichtigkeit wegen a) der Begierde zu gefallen, b) der bösen Gesellschaft, c) des erwachenden Geschlechtstriebes. B. Vorbereitung zur Versorgung.

2. Teil: Die gute Erziehung ist wichtig wegen ihres Einflusses auf den Staat. Sie verschafft: A. dem Fürsten gute Untertanen durch a) Gehorsam, b) Emsigkeit; B. dem Bürger gute Mitbürger durch a) Aufrichtigkeit, b) Dienstfertigkeit, c) Verträglichkeit; C. den Eltern a) Trost, b) Hilfe, c) Stütze; D. dem Ehegemahl eine gute Gehilfin und der Gattin einen guten Gehilfen; E. der Nachwelt würdige Eltern.

3. Teil: Die Erziehung ist wichtig als das würdigste Geschäft der Religion A. wegen des Endzweckes der Religion, B. wegen ihrer Mittel, a) der Lehre, b) der Ämter.

Literatur: Joh. Mich. Sailers Sämtliche Werke. 40 Bde. Sulzbach, J. E. v. Seidel. — Sailers pädagogisches Erstlingswerk, ein Vorläufer seiner Erziehungslehre. Neu herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen begleitet von L. Kellner. Freiburg. (Band 4 der Bibliothek der katholischen Pädagogik.) Joh. Mich. Sailer. Bearb. von W. Gladbach. Bd. 16 der Klassiker der Pädagogik. Langensalza. — Joh. Mich. Sailer, Bischof von Regensburg. Ein biograph. Versuch von G. Aichinger. (Vergriffen.) Freiburg. — Joh. M. Sailer, Von Max Ertl. Nürnberg. (Erschienen in der »Volksschule des 19. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner«.) — K. Schmidts Geschichte der Pädagogik. 3. Aufl. 4. Bd. S. 189—194. Stöckls Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. S. 455—459. Mainz. — Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 7, S. 544—547. — Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern von L. Kellner. 3. Aufl., Bd. 2, S. 209—250. — Sailers Selbstbiographie in Waizeneckers Gelehrten-Lexikon (auch in Bd. 39 seiner Sämtl. Werke). — Sailer, Biographie von Fr. W. Bodemann. Gotha. — Zwei evangelische Lebensbilder aus der kathol. Kirche. Bielefeld. — Herzogs Theol. Encyklopädie, Bd. XIII, S. 305 ff. — Erinnerungen aus meinem Leben von Chr. v. Schmid. Bd. 2. Augsburg. — J. M. Sailer von J. Mefsmer. 1876. — Erinnerungen von Ringseis. 1886. — Ein Lebensbild zur Verständigung über Sailers Priesterschule. Von A. Buchner. — Geschichte der kath. Theologie von K. Werner. S. 205 ff. — Geschichte der kath. Kirche von H. Schmid. S. 257, 1874. — Aus dem inneren Leben der kath. Kirche von Fr. Nielsen. 1882. — Allgem. Deutsche Biographie. 30. Bd., S. 177—192. 1890. — J. M. Sailer, Sein Leben und seine Schriften. Von Jos. Niessen. 1904.

Braunschweig. E. Oppermann.

Salzmann, Christian Gotthilf

1. Salzmanns Jugend und Bildungsgang. 2. Sein pfarramtliches Wirken in Rohrborn und Erfurt. Die ersten schriftstellerischen Leistungen. 3. Berufung an das Philanthropinum in Dessau und Tätigkeit daselbst. 4. Gründung der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Unterrichts- und Erziehungsweise in derselben. Weitere schriftstellerische Tätigkeit. 5. Lebensende. Charakteristik.

1. Salzmanns Jugend und Bildungsgang. Von den Erziehungsanstalten, die die für Menschenwohl und Jugendbildung begeisterten Philanthropisten*) ins Leben gerufen haben, ist nur eine dem Schicksal ihrer Schwestern, bald wieder einzugehen, entgangen. Das ist die von Chr. G. Salzmann gegründete Anstalt zu Schnepfenthal, die noch heute blüht und allgemeiner Wertschätzung sich erfreut. Nicht blofs die günstigen äufseren Verhältnisse der Schnepfenthaler Anstalt erklären das. Der wichtigere Erklärungsgrund dafür ist der gesunde und besonnene Geist, den der Gründer der Anstalt ihr einzuflöfsen und den seine Nachfolger zu erhalten und weiterzubilden verstanden haben. Was der Philanthropismus an guten pädagogischen Gedanken in Theorie und Praxis zur Geltung zu bringen gesucht hat, kommt in den Schriften Salzmanns und der Schnepfenthaler Erziehungspraxis am reinsten, frei von Überschwenglichkeiten und Übertreibungen, zum Ausdruck. Aus dem Geiste der Aufklärungsperiode erwachsen und diesen Geist in seiner Nüchternheit sowohl, wie in der ihm eigenen Frische und Freudigkeit stets bekundend, sind jene wie

*) Über den Namen »Philanthropisten« oder »Philanthropinisten« vergl. Dr. E. von Sallwürk »Zur Geschichte des Philanthropismus«. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Herausgegeben von Friedr. Mann. XVIII. Jahrg. Nr. 1 und 2.

diese überaus lehrreich. Nicht blofs für die, die an der Geschichte der Pädagogik an sich ein lebhaftes Interesse haben, sondern auch für solche, die aus ihr einen Mafsstab gewinnen wollen für die Beurteilung unserer gegenwärtigen pädagogischen Zustände. Von diesen Gesichtspunkten aus betrachtet, nimmt auch heute noch das Leben und Wirken des »Vaters« Salzmann in seiner »traulichen Schlichtheit« und seiner »gesunden Kraft« das Interesse derer, die in Erziehungs- und Unterrichtsfragen sich gern vertiefen und dabei auch ihre geschichtliche Entwicklung zu verfolgen geneigt sind, in Anspruch.

Christian Gotthilf Salzmann ist am 1. Juni 1744 zu Sömmerda als erster Sohn des dortigen Diakonus Johann Christian Salzmann geboren. Unter dem Einflufs der frommen Mutter und des ernsten, strengen Vaters, der den Knaben frühzeitig auf die Erweisungen der Güte Gottes hinwies und mit ihm fleifsig die Bibel las, bildete sich, von dem geistlosen, fast nur im Auswendiglernen und Hersagen von unverstandenen Katechismusstücken, Bibelsprüchen, Psalmen und Liedern bestehenden Religionsunterrichte in Schule und »Kinderlehre« allerdings wenig unterstützt, in Salzmann ein tief religiöser Sinn, der bei ihm später in all seinem Tun und in allen seinen Schriften trotz des jener Zeit charakteristischen Mangels an Tiefe der religiösen Anschauung sich kund gibt. In den Jahren 1756—58 besuchte Salzmann das Lyceum zu Langensalza. Hier schlofs er sich besonders eng an den Stubengenossen Ausfeld, der als Professor in Jena gestorben ist. Diese Freundschaft wurde der Anlafs zu der späteren innigen Verbindung der Familien Salzmann und Ausfeld. Nachdem Salzmanns Vater 1758 nach Erfurt versetzt worden war, kehrte der Sohn in das väterliche Haus zurück und bereitete sich hier durch Privatunterricht auf die Hochschule vor. Da Erfurt eine evangelisch-theologische Fakultät nicht hatte, ging Salzmann 1761 nach Jena, um daselbst Theologie zu studieren. Von einem nachhaltigen Einflufs der Lehrer dieser Hochschule auf ihn erfahren wir nichts; dankbar aber erkannte Salzmann den wohltätigen Einflufs an, den die freundliche Umgebung Jenas, in der besonders das anmutige Rauhtal ihn anzog, auf ihn ausübte. »Die innige Freude«, sagte er, »welche ich bei meinen einsamen Spaziergängen durch das Rauhtal an dem Aufmerken auf die mich umgebenden Naturgegenstände, an der genauen Betrachtung und Beobachtung finden lernte, war mir bis dahin noch unbekannt gewesen. Ich sah die Schöpfung und ihren Urheber in einem neuen Lichte.« Auf diese Wiedergeburt, wie er diese Umwandlung in seiner Naturbetrachtung gern nannte, ist es zurückzuführen, wenn er später bei der Erziehung der Jugend dem Studium der Natur einen so hohen Wert zumafs.

2. Salzmanns pfarramtliches Wirken in Rohrborn und Erfurt. Die ersten schriftstellerischen Leistungen. Im Jahre 1768 wurde Salzmann Pfarrer in Rohrborn, einem kleinen Dörfchen bei Erfurt. 1770 vermählte er sich mit der trefflichen Tochter des Geistlichen in einem benachbarten Dorfe, die ihm bis zu ihrem im Jahre 1810 erfolgenden Tode als treue Lebensgefährtin seine pädagogischen Ideale hat verwirklichen helfen. In eifriger seelsorgerischer Tätigkeit hatte Salzmann reiche Gelegenheit, die Unwissenheit des Volkes, seinen Aberglauben und seine sittlichen Schäden kennen zu lernen. Diese Kenntnis hat er in seinen späteren volkstümlichen Schriften gut verwertet. Schon in Rohrborn trug er sich, durch Basedows Schriften angeregt, mit dem Gedanken, eine Erziehungsanstalt zu gründen, für die ihm die ländliche Abgeschlossenheit der geeignetste Boden erschien. An der Ausführung dieses Planes wurde er verhindert durch seine Berufung in die Diakonatsstelle an der Andreaskirche zu Erfurt, welche Stelle er dann bald mit der des Pfarrers an derselben Kirche vertauschte. Das neue Amt brachte ihm bei der infolge des siebenjährigen Krieges entstandenen materiellen und sittlichen Not eine Fülle von Arbeit. Hier erst scheint sich, nachdem er die geringen Erfolge der üblichen dogmatischen Predigt- und Lehrweise kennen gelernt hatte, seine Umwandlung zu einer freieren theologischen Anschauung vollzogen zu haben. Von dieser legen zwei Predigtsammlungen, die er in seiner Erfurter Zeit anonym erscheinen liefs, »Predigten für Hypochondristen« und »Beyträge zur Aufklärung des mensch-

lichen Verstandes in Predigten« Zeugnis ab. Ohne rhetorischen Schmuck spricht er in herzlichen, eindringenden Worten zu seiner Gemeinde, die trotz der Anfeindung seiner orthodoxen Amtsbrüder treu zu ihm hielt.

Die Aufsicht über die Schüler seiner Gemeinde gab ihm Anlafs, von dem durchaus ungenügenden Zustande des damaligen Schulwesens sich zu überzeugen. Bei der Erziehung seiner eigenen Kinder, bei der er sich von den philanthropistischen Ideen leiten liefs, gewann er die Kenntnis der kindlichen Natur und das Verständnis eines naturgemäfsen Verfahrens bei Unterricht und Erziehung. Der Wunsch, die bessere Einsicht in weitere Kreise zu verbreiten, führte ihn zu schriftstellerischer Tätigkeit.

Sein erstes Schriftchen war das im Jahre 1778 herausgegebene erste Bändchen seiner »Unterhandlungen für Kinder und Kinderfreunde«.*) Darin bespricht Salzmann in kurzen Geschichten, Unterredungen und Briefen die Unarten der Kinder und sucht durch die Darstellung der üblen Folgen jene Unarten zu bekämpfen, durch Schilderung guter Handlungen die Liebe zum Guten, durch religiöse Betrachtungen die Liebe zu Gott zu erwecken, durch Rätsel den Scharfsinn zu üben.

Noch energischer bekämpft er die Torheiten der Erziehung in der 1780 erschienenen Schrift »Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder«. Erst von der 3. Auflage ab erhielt die Schrift den Namen »Krebsbüchlein«. Den Anlafs zu diesem Namen hat das Titelbild gegeben, auf dem ein Teich dargestellt ist, in dem ein alter und zwei junge Krebse zu sehen sind. Darunter steht: »Faciam mi papule, si te idem facientem prius videro.« Indem Salzmann die Torheiten, die er Eltern und Lehrer begehen sah, wie ihre Folgen oft in sehr drastischer Form und mit Verwendung starker Farben darstellt, hofft er die Leser über die Verkehrtheiten ihres Tuns erfolgreicher zu belehren als mit der Erörterung des richtigen Verfahrens. Salzmann selbst hat 4 Auflagen seines Krebsbüchleins besorgt, die 5. und 6. Auflage hat Regierungs- und Schulrat Hahn herausgegeben und dabei manches weggelassen und manches hinzugefügt. Als Verbesserungen kann man diese Veränderungen nicht bezeichnen. Ein Beweis für den Anklang, den das Krebsbüchlein fand, sind die von Salzmann mit starkem Unwillen gerügten Nachdrucke, die es erlebt hat.

In demselben Jahre wie das Krebsbüchlein veröffentlichte Salzmann seine Schrift »Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen« (1787 in 2. und 1809 in 3. Auflage erschienen), die eine Theorie des Religionsunterrichtes enthält und einen Beitrag zur Verbesserung des wichtigsten Teils des Jugendunterrichts geben wollte. Die Stimmen der pädagogischen Reformatoren des 17. Jahrhunderts, die für den Unterricht überhaupt und speziell für den Religionsunterricht eine naturgemäfsere Form verlangten, waren ungehört verhallt. Auch die Anregungen der Pietisten, die im Gegensatze zu der verknöcherten, auch den Unterricht beherrschenden Scholastik diesen für das Leben des persönlichen Glaubens fruchtbar zu machen suchten, hatten keine nachhaltige Wirkung ausgeübt. Noch immer beschränkte sich der Religionsunterricht, wie er zumeist in Schule und Kirche erteilt wurde, auf das mechanische Auswendiglernen von Katechismus, Bibelsprüchen, Psalmen und Liedern. Da war es denn ein offenbares Verdienst der Philanthropisten und unter ihnen in erster Linie Salzmanns, dafs sie auch hier auf den Wert der Anschauung hinweisen und in der Erzählung »das schicklichste, der Fähigkeit der jungen Menschen angemessenste Mittel, ihm die Wahrheit beizubringen«, erkannten. Den ersten Unterricht in der Religion will Salzmann aber nicht »auf Begebenheiten gründen, die vor 18 Jahrhunderten in Palästina sich zugetragen haben«. Erst nachdem das Kind durch eine Reihe von moralischen Erzählungen, die »den ersten Grad des Unterrichts in

*) Über den Titel vergl. E. v. Sallwürk »Zur Geschichte des Philanthropinismus« Deutsche Blätter f. erz. Unterricht, 1891, Nr. 1. Die meisten Ausgaben der Salzmannschen Werke nennen die Schrift »Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde«, ein Titel, der den Inhalt besser ausdrückt als der von Salzmann gewählte. Bis zum Jahre 1788 waren 8 Bändchen erschienen. Eine neue verbesserte Ausgabe erschien 1811—1812 in 4 Bändchen.

der Religion« ausmachen, für religiöse Anschauung, die Salzmann vorwiegend nach ihrer sittlichen Seite im Auge hat, empfänglich gemacht worden ist, soll die biblische Geschichte ein »Beförderungsmittel« der Religion werden. Während nach dem Plane Salzmanns bei dem ersten und dem zweiten Grade des Religionsunterrichts die Kinder sich nur passiv zu verhalten haben, sollen sie nun bei dem »dritten Grade des Unterrichts in der Religion« ihre eigenen Urteile und ihre eigenen Worte vortragen lernen. Das muſs durch »Sokratische Unterredung« geschehen. Die »Gedanken über die Art, wie man Kindern die Vorstellungsarten, die die Kirche, zu der sie sich bekennen, sich von den Geheimnissen des Christentums macht, bekannt machen soll«, bilden den letzten Teil des Buches, der den »vierten Grad des Unterrichts in der Religion« behandelt.

Der praktischen Durchführung der in dem oben besprochenen Buche entwickelten Gedanken sollten die späteren Schriften »Moralisches Elementarbuch«, »Die Familie Ehrenfried oder erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von acht bis zehn Jahren«, »Heinrich Gottschalk in seiner Familie oder erster Religionsunterricht für Kinder von zehn bis zwölf Jahren« und »Unterricht in der christlichen Religion«, letzteres eine Art Katechismus ohne Frageform, dienen.

Was wir an dem Salzmannschen Religionsunterricht auszusetzen haben, die seichte und nüchterne Auffassung der christlichen Glaubenswahrheiten, das Hintansetzen des spezifisch Christlichen, das Übergewicht, das der bloſs moralischen Belehrung eingeräumt wird, muſs auf Rechnung des Geistes, der die damalige Zeit beherrschte, geschrieben werden. Wohltätig berührt uns aber noch immer Salzmanns Begeisterung für Menschenwohl, die auf der tiefen und lebendigen Überzeugung von der allweisen väterlichen Leitung Gottes und auf der aufrichtigen Verehrung Jesu und seiner Lehre beruht, und sein eifriges Streben, für den Jugendunterricht Wege zu suchen, auf denen das heranwachsende Geschlecht zu den höchsten Gütern des Lebens besser geführt würde, als das auf den bisher betretenen möglich war. Im einzelnen enthält die Ausführung von Salsmanns Hauptschrift über den Religionsunterricht eine Menge trefflicher Gedanken, die auch heute noch sehr beherzigenswert sind.

3. Berufung an das Philanthropinum in Dessau und Tätigkeit daselbst. Das scharfe Urteil über die bisherige Lehrweise und seine freie religiöse Anschauung, der er in dieser Schrift Ausdruck gab, riefen bei seinen Amtsbrüdern einen Sturm von Entrüstung hervor. Das erleichterte Salzmann die Aufgabe seines Pfarramtes, als er im Frühjahr 1781, einem Rufe an das Dessauer Philanthropinum folgend, nach rührendem und ehrenvollem Abschiede von seiner Gemeinde nach Dessau übersiedelte, um daselbst als Religionslehrer und Liturg, d. h. Leiter des Gottesdienstes, zu wirken. Seine Aufgabe bestand darin, täglich »eine Lehrstunde vom evangelisch-apostolischen Christentnm und von der vermischten philosophischen und christlichen Sittenlehre« zu geben, die täglichen Morgenandachten und an Sonn- und Feiertagen in dem Betsaale des Philanthropinums den Gottesdienst, »Gottesverehrung« genannt, zu halten. Über seine Tätigkeit als Liturg geben die von ihm herausgegebenen 5 Sammlungen von »Gottesverehrungen« Auskunft. Daſs der von Salzmann geleitete Gottesdienst im Philanthropinum von dem Fürsten und seiner Familie wie von den Bürgern der Stadt häufig besucht wurde, zeugt von der Beliebtheit, deren sich Salzmann erfreute.

Auch in Dessau setzte er seine literarische Tätigkeit fort. Auſser den »Gottesverehrungen« erschien ein weiteres Bändchen von seinen »Unterhandlungen für Kinder und Kinderfreunde«, »Moralisches Elementarbuch«, 1. und 2. Teil, eine »Sammlung von Charaden für die Jugend«. Auch begann er unter anderem den in Briefform geschriebenen Roman »Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend«.

4. Gründung der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Unterrichts- und Erziehungsweise in derselben. Weitere schriftstellerische Tätigkeit. Trotz der segensreichen Tätigkeit, die Salzmann in Dessau entfaltete, und für das ihm mancherlei Anerkennung zu teil wurde, fühlte er sich in seiner Stellung nicht ganz befriedigt.

Es fehlte nicht an mancherlei Reibungen, zu denen die Organisation der Anstalt und persönliche Verhältnisse Anlaſs gaben. Dazu kam, daſs der klarblickende Salzmann in dem Dessauer Philanthropinum manches vermiſste; so namentlich den Familiensinn. Das legte ihm den Gedanken nahe, an einem dazu geeigneten Orte selbst eine seinen Ideen entsprechende Erziehungsanstalt zu gründen.

Von befreundeter Seite auf das Herzogtum Gotha aufmerksam gemacht, trat er im Frühjahr 1783 mit der gothaischen Regierung in Unterhandlung. Das hochherzige Anerbieten des trefflichen Herzogs Ernst II., ihm zur Ausführung seines Planes eins seiner Lustschlösser zu überlassen, lehnte er zwar, um sich für alle Fälle seine Selbständigkeit zu erhalten, dankend ab, aber das weitere Anerbieten des edlen Fürsten, der Salzmann zum Ankauf eines geeigneten Landgutes 4000 Taler zur Verfügung stellte, anzunehmen, brauchte er kein Bedenken zu tragen. Ein Gothaer Freund kaufte für Salzmann das in der Nähe von Waltershausen liegende Gut Schnepfenthal. Im Frühjahr 1784 siedelte Salzmann nach Schnepfenthal, das er selbst noch nicht gesehen hatte, über und konnte sich bald überzeugen, daſs er selbst eine bessere Wahl nicht hätte treffen können, wenn auch die ungenügenden Wohnräume das Wagnis geboten, einen Neubau aufzuführen, noch ehe er für seine Erziehungsanstalt andere Zöglinge hatte als seine eigenen 4 Kinder und den schon in Dessau in sein Haus aufgenommenen Sohn seines verstorbenen Freundes Ausfeld.*)

So sehr auch Salzmanns Arbeitskraft durch die Bewirtschaftung seines Gutes und durch die Bausorgen in Anspruch genommen war, setzte er doch sofort seine schriftstellerische Tätigkeit fort, teils um die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, teils um seine Einnahme zu erhöhen. Die erste Frucht dieser Tätigkeit in Schnepfenthal war die Schrift »Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt«.

Wenn auch, wie Salzmann am Schlusse dieses im Gedränge anderweitiger Tätigkeit entstandenen Schriftchens selbst sagt, »diesem Schattenriſs von dem Plane, dem er den Rest seines Lebens geweiht habe«, Vollständigkeit, Bestimmtheit und Ordnung abgeht, so enthält es doch die wichtigsten Gedanken über die Salzmannsche Erziehungs- und Unterrichtsweise. So wenn er als bisherige Mängel in der Erziehung rügt, daſs sie die körperliche Erziehung vernachlässige, die Jugend zu wenig mit der Natur bekannt mache, in dem Unterricht die Aufmerksamkeit der Kinder von dem Gegenwärtigen abziehe und auf das Abwesende lenke, die Kinder zu wenig die eigenen Kräfte brauchen lerne; Mängel, die er in seiner Erziehungsanstalt zu vermeiden verspricht; und wenn er dann die Wege beschreibt, die er einzuschlagen gedenke. Ergänzt wird das Bild, das er uns davon entwirft, durch die bald danach herausgegebenen »Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher« (1. Bd. 1786, 2. Bd. 1788) und das im Jahre 1808 erschienene Schriftchen »Über die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal«, wenn auch die genannten Schriften, so weit darin der Unterricht besprochen wird, nicht alle Zweige desselben umfassen. Die höchste Aufgabe seiner pädagogischen Tätigkeit und damit auch des Unterrichts, für die ihm eine sorgfältige Beobachtung der Kindesnatur die Grundlage bot, ist ihm »die Erziehung zur Glückseligkeit durch Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte«. Erschien ihm danach der Erwerb von Kenntnissen nicht als der Hauptzweck des Unterrichts, so verwahrt er sich doch auch dagegen, daſs die letzteren in seiner Anstalt vernachlässigt würden. Nur sollen sie nicht bloſse Wortkenntnisse sein, sondern sich auf die Anschauung stützen. Auf die »anschauliche Erkenntnis der Dinge, die nahe um uns sind«, will er die Kenntnis der Dinge auferbauen, die auſserhalb des Gesichtskreises liegen. Um den Gesichtskreis seiner Zöglinge zu erweitern, unternimmt er mit ihnen Ausflüge und Reisen,

*) Der erste Zögling, der in das neue Institut eintrat, war Karl Ritter, den Salzmann trotz seiner eigenen bedrängten Lage unentgeltlich zu erziehen sich bereit erklärte. Auch den bisherigen Lehrer von Karl Ritter und dessen älterem Bruder, Guts-Muths, bewog Salzmann, in Schnepfenthal zu bleiben. Auf dem Schnepfenthaler Turnplatz hat Guts-Muths den Grund gelegt, auf dem das deutsche Turnwesen sich auferbaut hat.

auf denen, wie das die Schriften »Reisen der Salzmannschen Zöglinge« und »Reisen der Zöglinge zu Schnepfenthal« beweisen, Geographisches und Naturkundliches, Historisches und Technologisches studiert und zugleich Beziehungen zu solchen Personen angeknüpft werden, von denen Salzmann selbst bei einem nur kurzen Verkehr einen vorteilhaften Einfluſs auf seine Zöglinge sich zu verschaffen hoffte.

Daſs Salzmann das Prinzip der Anschaulichkeit auch auf den Religionsunterricht ausgedehnt sehen will, indem er an die Stelle der gedächtnismäſsigen Aneignung des dogmatischen Lehrsystems die Form der Erzählung treten läſst, ist schon oben erwähnt. Selbstverständlich war die Verwertung dieses Prinzips beim Unterricht in der Naturkunde, auf die in Schnepfenthal groſser Wert gelegt wurde. Aber auch bei dem Sprachunterricht und insbesondere beim fremdsprachlichen Unterricht führte er die Methode der »anschauenden Erkenntnis« ein. Der Anfang der »sinnlichen Sprachmethode« beim Latein z. B. bestand darin, daſs die Zöglinge »Gegenstände der sinnlichen Anschauung mit lateinischen Namen benennen, die sinnlichen Beiwörter damit verbinden, kleine Sätze bilden und dann allmählich über sichtbare und wirklich anwesende Gegenstände der Natur, der Künste, der Handwerke, der Haus- und Landwirtschaft und des gesamten gemeinen Lebens« sprechen lernten. Die vorhandenen Gegenstände gaben dann auch Gelegenheit, »von vielerlei andern mit denselben in Verbindung oder Ähnlichkeit stehenden Dingen sich zu unterhalten«, wobei dann »allmählich immer mehr und mehr solche Worte, Redensarten, Begriffe, besonders Zeitwörter« eingemischt wurden, »die gar nicht zum Gegenstand der Anschauung oder anderer Sinne gemacht werden können«. Indem der Lehrer nur lateinisch spricht, veranlaſst er den Zögling, »den Sinn seiner unübersetzten aus der dabei vorgenommenen Versinnlichung oder auch aus dem Zusammenhang zu erraten«. Läſst sich der fremde Ausdruck nicht durch Versinnlichung deutlich machen, so soll er »durch anderes der Jugend verständliches Latein, durch Synonymen und Variationen oder auch durch lateinische Umschreibung oder Beschreibung« erklärt werden. Überhaupt soll der Lehrer der fremden Sprache sich so benehmen, »wie ein zu solcher Unterweisung geschickter Deutscher handeln müſste und handeln würde, wenn er seine deutsche Sprache einen Ausländer lehren sollte und doch die Muttersprache des Ausländers ebensowenig verstände als irgend eine andere demselben bekannte, wo also eingeschaltete Übersetzung des Deutschen möglich wäre«. Nicht in einem »bloſsen Vorsagen und Hineinlehren« darf diese »sinnliche Sprachmethode« bestehen, sondern in »einer beständigen vertraulichen Unterredung mit den Zöglingen, die immer antworten, immer selbst urteilen, immer selbst mitsprechen müssen«. Auf diese Weise wird die »sinnliche Sprachmethode« unter der Hand eines geschickten Lehrers zu »einer trefflichen Gymnastik der Seelenfähigkeiten, zu einem vorzüglichen Mittel, nicht nur das Gedächtnis, sondern ebenso sehr den Beobachtungsgeist, den Scharfsinn, das eigene Nachdenken zu üben«. »Ist Ohr und Mund der Schüler etwas lange zum Latein gewöhnt«, dann muſs die Sprachmethode mit fleiſsigem Lesen und Vorlesen, Übersetzen und Erklären lateinischer Schriftsteller verbunden werden, »denn das viele und zwar mit sorgfältiger Auslegung verknüpfte Lesen der Schriftsteller, besonders der vollkommensten unter den klassischen, bleibt immer die Hauptsache bei den Spıachstudien.« Da indessen der sachliche Inhalt der Klassiker für die unreife Jugend wenig geeignet ist, soll das Verstehen der Klassiker erst durch das Lesen einer lateinischen Jugendschrift vorbereitet werden. Wenn vieles Lesen empfohlen wird, so doch nicht vielerlei. Es sind nur wenige Schriften, aus denen vorher alles zu entfernen ist, was der Jugend schaden kann, aber diese dann ganz zu lesen. Dabei sollen die Schüler selbst soviel als möglich die Konstruktion und den Sinn einer jeden Stelle selbst herausforschen und den Autor einander selbst vorerklären. »Was der eine nicht herauszubringen weiſs, das wird der andere finden. Man erlaube nur jedem, ja man ermuntere alle, ihre Meinung zu sagen, sobald der Aufgerufene nicht fortkommt oder ihnen zu irren scheint. Man hilft den Schülern dabei im Notfall bloſs auf die Spur, erklärt ihnen

aber selten oder nie zuerst die Stelle vor.« *)

In dieser »Naturmethode« fand die Grammatik zunächst keine Stelle. Nur die Deklinationen und Konjugationen wurden schon einige Monate nach dem Anfang des Unterrichts gelernt, das übrige grammatische Material nur gelegentlich angebracht. Erst später erhielten die Schüler eine Grammatik in die Hand. Die Gegner der »grammatischen Methode« dürfen also Salzmann als ihren Bundesgenossen betrachten. Welche gesunde pädagogische Anschauungen in Schnepfenthal herrschten, beweist weiter die im Gegensatz zu dem Philanthropinum in Dessau erhobene Forderung, das Betreiben der fremden Sprache erst zu beginnen, »nachdem die Jugend in ihrer Muttersprache grammatisch tüchtig gemacht und im guten mündlichen und schriftlichen Vortrag geübt ist«, der Rat, beim Unterricht in der fremden Sprache recht viel Anknüpfungen in der Muttersprache zu suchen und den Sprachunterricht mit dem Sachunterricht zu verbinden, die Behauptung, dafs »die frühe Vielwisserei die Fähigkeit des menschlichen Geistes, viel zu lernen, schwäche, dafs die Überhäufung, besonders die frühe Überhäufung des Gedächtnisses mit einer übertriebenen Menge verschiedenartiger und zu gleicher Zeit unordentlich durcheinander gehender nicht anschaulicher Kenntnisse das Allernotwendigste und Wichtigere: die Entwicklung, Ausbildung und Stärkung des gesunden Verstandes, der Urteilskraft, der Wahrheitsliebe und des eigenen Nachdenkens verhindere und abhalte«. Dabei verkannte man aber in Schnepfenthal, auch in dieser Beziehung von anderen Philanthropisten abweichend, den Wert besonderer Gedächtnisübungen nicht. Im Geist seiner Gesinnungsgenossen hat Salzmann mit bestem Erfolg sich bemüht, den Unterricht, der vorher vielfach geradezu eine Qual für die Jugend war, zu einer angenehmen Beschäftigung zu machen, dabei aber manche kindische Spielerei des Dessauer Philanthropinums vermieden.

Sein Erziehungsziel, »gesunde und frohe, verständige und gute Menschen zu bilden, sie dadurch an sich glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohls ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken«, hat Salzmann aufser durch einen rationellen Unterricht noch auf andere Weise zu erreichen gesucht. So durch die vielseitigste Sorge für die leibliche Gesundheit seiner Zöglinge, wobei es ihm besonders darauf ankam, sie gegen die Einflüsse des Klimas und der Witterung abzuhärten und durch Turnen, Tanzen, Reiten, Schwimmen, Schlittenfahren, Schlittschuhlaufen, Schulreisen ihre körperliche Kraft und Gewandtheit auszubilden, welchem Zwecke auch der von ihm eingeführte Handfertigkeitsunterricht dienen sollte. Ferner durch gewissenhafte Aufsicht, bei der jedoch den Zöglingen stets das nötige Mafs von Freiheit gewährt wurde; durch strenge Ordnung der ganzen Lebensweise, wobei er durch die Einrichtung einer Anzahl kleiner Ämter die selbsttätige Mitwirkung seiner Zöglinge möglich machte; durch weise Beschränkung in den nötigen Strafen, die er in das rechte Verhältnis zu den Vergehen zu setzen suchte; durch mannigfache Belohnungen, deren reichliche Verwendung als Erziehungsmittel der eudämonistische Geist der Philanthropisten forderte;*) ganz besonders aber durch die Pflege eines gesunden Familiengeistes, den Salzmann in Dessau so sehr vermifst hatte. In seinem Bemühen, der Schnepfenthaler Anstalt den »Familienton« zu geben, wurde er durch seine zahlreiche Familie unterstützt, die dadurch sich erweiterte, dafs mehrere seiner Lehrer seine Schwiegersöhne wurden.

*) Die Ausführungen über den Sprachunterricht sind zwar nicht aus Salzmanns eigener Feder geflossen, sondern haben Salzmanns Mitarbeiter Rat Andre zum Verfasser. Dafs aber dessen Arbeit in die »Nachrichten aus Schnepfenthal« aufgenommen ist, beweist, dafs wir in ihnen auch Salzmanns Gedanken erkennen dürfen. Manches, was in der Gegenwart als neue Weisheit sich angeboten hat, deckt sich völlig mit diesen Ausführungen.

*) Aufser den »natürlichen« Belohnungen, dem »Beifall des Erziehers bei guter Gesinnung«, dem »Recht, die Arbeiten anderer zu korrigieren, bei besonderem Fleifs und erfreulichen Fortschritten«, der »Erteilung der Aufsicht über andere an den, welcher einen festen, energischen Charakter zeigt«, führte er als »positive« Belohnungen für Beweise von Fleifs und Aufmerksamkeit »Billets des Fleifses« ein. Wer sich 50 solcher Billets erworben hatte, erhielt dafür einen »goldenen Punkt« auf der »Meritentafel«. Das war eine Tafel, die im Betsaal hing und die Namen aller Zöglinge enthielt. Wer 50 solcher Nägel sich er-

Diesen Ton bewahren half der innige Verkehr seiner Lehrer, die Salzmann meist längere Zeit an Schnepfenthal zu fesseln verstand, die häufigen Familien- und andere Feste, vor allem aber die Persönlichkeit des »Vaters« Salzmann selbst, der in der Einhaltung des »pädagogischen Glaubensartikels« der Schnepfenthaler Lehrer, »dafs sie in allen ihren Gedanken, Worten und Werken so verfahren, als wenn sie nur der Kinder wegen und nicht die Kinder ihretwegen dasein«, und in der Forderung, »der Lehrer müsse sein ganzes Sinnen unter das gute Herz der Kinder gefangen geben. Sobald die Kleinen ihm fröhlich zueilen, müssen bei ihm alle Bande der Gemächlichkeit, der Unlust, des bösen Humors und des finsteren Geistes zerreifsen«, stets mit bestem Beispiele seinen Mitarbeitern voranging und im Wetteifer mit ihnen die Begeisterung für den Erzieherberuf sich zu erhalten, die Erziehungsmethode zu verbessern und die Erziehungskunst zu vervollkommnen bis an sein Lebensende bestrebt war. Das Bewufstsein solchen gemeinsamen Strebens durfte ihn aussprechen lassen: »Wir sind keine Schulmonarchen im Reiche der Pedanterie und Allgenügsamkeit.«

Bei aller Sorgfalt, die Salzmann auf seine rasch aufblühende und in weiten Kreisen hohe Anerkennung findende Anstalt verwandte, blieb ihm doch noch Zeit, seine schriftstellerische Tätigkeit fortzusetzen, indem er früher Begonnenes ergänzte, neue Auflagen der schon erschienenen Schriften besorgte und eine ganze Reihe von Schriften teils pädagogischen, teils allgemeineren Inhaltes verfafste und in der in Schnepfenthal errichteten Buchdruckerei und Buchhandlung erscheinen liefs. Zu den pädagogischen Schriften gehört aufser den schon oben genannten »Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder«, ein Buch, in dem Salzmann Rousseaus »Emil« nachahmt und in der Form einer Erzählung die wichtigsten Fragen der häuslichen Erziehung bespricht. Kann sich diese Schrift in ihrem bescheidenen Gewande, in ihrer schlichten Sprache und breiten Ausführung auch nicht mit Rousseaus berühmtem und geistvollem Buche messen, so enthält sie doch eine Fülle von richtigen pädagogischen Gedanken, die sie auch heute noch lesenswert machen. Ferner: »Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher«, ein Büchlein, das zu dem »Krebsbüchlein«, seiner negativen, und zu »Konrad Kiefer«, seiner positiven Erziehungslehre, eine wertvolle Ergänzung gab und ebenso wie diese an beherzigungswerten Gedanken reich ist. Das, worin wir nicht mit Salzmann übereinstimmen, z. B. seine Überschätzung von der Wirkung der erzeugten richtigen Einsicht in sittliche Fragen, kommt auf Rechnung der Zeit der »Aufklärung«, seine Geringschätzung besonderer Bildungsanstalten für die Erzieher, denen er die Befolgung der Hauptregel für den Erzieher: »Erziehe dich selbst« weit vorzieht, auf Rechnung des falschen Bildes, das er von einer solchen »Pflanzschule für Erzieher« sich selbst entworfen hat. Eine »Pflanzschule für Erzieher«, wie dieselbe beschaffen sein mufs, um ihren Zweck zu erfüllen, deren Segen ihn eines Besseren hätte belehren können, gab es damals bekanntlich nicht.

Zu den pädagogischen Schriften ist weiter zu rechnen »Über die heimlichen Sünden der Jugend,« welcher Schrift er die Abhandlung »Ist es recht, über die heimlichen Sünden der Jugend zu schreiben« vorausgeschickt hatte. Salzmann darf das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, nicht nur auf ein weit verbreitetes Übel aufmerksam gemacht, sondern auch in der Hauptsache wenigstens — nicht alle seine Vorschläge finden unsere Billigung, so z. B., wenn er die Kinder allmählich über das Erzeugungsgeschäft zu belehren rät, welche Belehrung ja allerdings vielfach auch jetzt wieder als eine Aufgabe des Schulunterrichts bezeichnet wird, — den Weg gezeigt zu haben, auf dem man diese Sünden verhüten kann.

---

worben hatte, bekam den »Orden des Fleifses«. Dieser war ein goldenes Kreuz mit einem erhaben gearbeiteten Grabscheit, auf dem die Buchstaben D. D. H. (Denken, Dulden, Handeln) standen. Dieser Orden wurde in feierlichster Weise dem Zögling überreicht und von diesem an Sonn- und Festtagen getragen. Die Ordensdekoration bezeichnete zugleich den Übergang von der Kindheit zum Jünglingsalter. Die Ordensritter genossen allerlei Vorrechte. Später hat Salzmann die Erteilung des Ordens, durch die der Ehrgeiz in bedenklicher Weise angestachelt wurde, eingestellt.

Noch durch eine Menge anderer Schriften, die zur Lektüre für die Jugend oder das Volk bestimmt waren, wollte Salzmann »mithelfen, dafs es auf der Erde mit jedem Tage besser würde«. Wir erwähnen davon nur »Der Himmel auf Erden«, eine Schrift, deren Titel den Inhalt leicht erraten läfst, und die im Jahre 1788 begründete und bis zum Jahre 1811 fortgesetzte Zeitschrift »Der Bote aus Thüringen«, der belehrende Erzählungen und Gespräche, Nachrichten über wichtige Weltereignisse und allerlei Notizen über praktische Dinge enthielt. In dieser Zeitschrift wurden zuerst manche seiner später in Buchform ausgegebenen Schriften veröffentlicht.

5. Lebensende und Charakteristik Salzmanns. Salzmann hatte, obwohl nicht durch einen kräftigen Körper unterstützt, in Mäfsigkeit und Regelmäfsigkeit der Lebensweise seinen Zöglingen stets ein Muster, bis wenige Jahre vor seinem Tode ungestörter Gesundheit sich zu erfreuen. Im Jahre 1809 wurde er von der Gicht heimgesucht, die ihn nicht wieder verliefs, bis er am 31. Oktober 1811 von seiner segensreichen irdischen Laufbahn abgerufen wurde.

Was die Philanthropisten mit ihren Namen ausdrücken wollten, dafs sie, von der Liebe zu ihren Mitmenschen getrieben, alle Kräfte daransetzen wollten, sie glücklich zu machen, wozu in erster Linie die Verbesserung von Unterricht und Erziehung beitragen sollte, kommt in der Person Salzmanns am reinsten zum Ausdruck. In der Begeisterung für den Erziehungsberuf Basedow nicht nachstehend, hat er sich in seinem besonnenen, klaren Wesen vor dessen Übertreibungen und getreu seinem Grundsatz: »Übrigens ist meine Meinung, dafs die Ausbildung des inneren Menschen nicht ein Werk der Kunst, sondern eines jeden Menschen eigene Sache sein müsse,« vor der den Philanthropisten sonst charakteristischen Überschätzung der von ihnen empfohlenen Bildungswege zu wahren verstanden. Sein nüchterner, praktischer Sinn hat ihn die Verirrungen anderer Philanthropisten, seine wahrhaftige, tiefe Frömmigkeit die Auswüchse der »Aufklärung« meiden, seine sorgfältige Beobachtung der Kindesnatur wie überhaupt seine scharfe Menschenkenntnis manche pädagogische Wahrheit wenigstens ahnen lassen, deren volle Erkenntnis erst späteren Geschlechtern vorbehalten war. Obwohl Salzmann nicht zu den bahnbrechenden Geistern gerechnet werden kann, sondern dem Geiste seiner Zeit Rechnung trug, hat er, der mehr sich selbst und das Buch der Natur als die Schriften eines Rousseau, eines Pestalozzi studierte, doch auch eine gewisse Selbständigkeit sich gesichert. Mehr noch als durch diese hat er durch die Wärme und durch die Klarheit, mit denen er seiner Überzeugung Ausdruck zu geben wufste, einen Ehrenplatz in der Geschichte der Pädagogik sich gesichert, auf dem er durch die Begeisterung für seinen Beruf und durch seine unermüdliche Pflichttreue ein leuchtendes Vorbild bleiben wird allen, die um Erziehungsfragen in Theorie und Praxis ernst sich kümmern.

Literatur: Erinnerungen aus dem Leben Christian Gotthilf Salzmanns, des Gründers der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, von dessen Pflegesohn Joh. Wilh. Ausfeld und der ältesten Tochter Salzmanns. Zum hundertjährigen Jubelfeste der Anstalt Schnepfenthal neu bearbeitet von einem Urenkel Salzmanns. Leipzig. — Die Ausgaben der ausgewählten Schriften Salzmanns von Karl Richter (Leipzig, Sigismund & Volkening), von Richard Bosse und Johannes Meyer (Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn) und von dem Verfasser obiger Lebensskizze. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Eisenach. E. Ackermann.

Sammeltrieb

Sammeln heifst Zerstreutes auf einen Ort zusammenbringen, besonders in dem Sinne, dafs das Zusammengebrachte als Vorrat, Verbrauchsmasse dienen soll; neuerdings hat es aufserdem den Nebensinn erhalten, dafs das Zusammenbringen allmählich geschieht. Es gibt keinen Gegenstand auf der Erde, der nicht dem Sammeltriebe in irgend welcher Form genügen, und keinen gesprochenen oder geschriebenen Gedanken, der nicht auf irgend eine Art zu seinesgleichen »versammelt« werden könnte. Was hat die Sammelwut gelehrter und ungelehrter Sonderlinge, um diese merkwürdige Art der Sammler besonders herauszuheben, alles aufgespeichert, um dem Sammeltriebe Genüge zu tun! Im allgemeinen ist der Sammeltrieb als eine Äufserung

des Eigentumtriebes aufzufassen und steht somit in gleicher Reihe mit dem Spartriebe, mit dem er zuweilen eins ist. In einzelnen Fällen kündigt er sich als eine Form des Spiel- bezw. Kunst(Tätigkeits)triebes an und beruht als solche auf dem seelischen Drange nach Anschauung, Vergleichung und Unterscheidung der Dinge der Aufsenwelt und auf der natürlichen Neigung, Vorstellungen innerlich zu verbinden und äufserlich zur Darstellung zu bringen, gleichviel ob es zu wissenschaftlichen Zwecken oder aus blofser Liebhaberei geschieht. Daraus ist die Bedeutung des Sammeltriebes für die geistige Entwicklung, besonders für die Gegenständlichkeit des Denkens zu ermessen; in sittlicher Hinsicht kann man das Sammeln als eine Schule der Geduld und Beharrlichkeit bezeichnen. In seiner Ausartung, als Sammelwut, wird er von allerhand bedenklichen Schäden begleitet. Leicht steigert sich die Neigung zum Sammeln zur Sucht, zu erwerben um jeden Preis, zur Habsucht, zur Stehlsucht und schliefslich zur Sucht, Wertgegenstände sich anzueignen, blofs um sie zu besitzen, kurz zum Geize. In mehr als einem Falle mag das Seelenleiden der Kleptomanie auf allzustark begünstigten Sammeltrieb zurückzuführen sein. Einen anderen Fehler, in den Sammler rein geistiger Werte häufig verfallen, berührt Lichtenberg, wenn er sagt: »Das Sammeln und beständige Lesen ohne Übung der Kräfte hat das Unangenehme, dafs sich alles an das Gedächtnis und an ein System hängt« (Ausgewählte Schriften S. 38). Wie jeder Trieb wirkt auch der Sammeltrieb an sich blind, d. h. ohne Rücksicht auf die Vorschriften der Vernunft und die Ratschläge der Sittlichkeit. Sache der Erziehung ist es, ihm »Augen« zu verleihen und sie in den Dienst der sittlich-geistigen Entwicklung der Persönlichkeit zu stellen unter Berücksichtigung folgender Grundsätze: 1. Rege den Sammeltrieb nach Kräften an, denn er ist eine Form des Tätigkeits- bezw. des Besitztriebes; 2. Verhüte seine Ausartung und seinen Mifsbrauch, damit sein Nutzen nicht durch Auswüchse beeinträchtigt oder wohl gar aufgehoben werde; 3. Benutze ihn zur Vervollkommnung der sittlichen Persönlichkeit und zwinge ihn in den Dienst strengen gegenständlichen Denkens, indem du ihn dort der Leitung sittlicher Grundsätze unterstellst, hier in methodisch geordneter Stufenfolge nach Mafsgabe der geistigen Entwicklungsgesetze für die Geistesbildung nutzbar machst!

Leipzig. Gustav Siegert.

Sanguiniker

s. Temperament

Sauberkeit

s. Reinlichkeit

Säuglingsalter

A. Anatomische und physiologische Eigenarten des Säuglings, mit besonderer Berücksichtigung des Nervensystems. B. Bedeutung des Säuglingsalters für die spätere Entwicklung des Menschen. C. Säuglingsernährung: 1. Die natürliche. 2. Die künstliche Ernährung. D. Die Pflege des Säuglings. E. Die soziale Bedeutung der Säuglings-Hygiene.

A. **Anatomische und physiologische Eigenarten des Säuglings, mit besonderer Berücksichtigung des Nervensystems.** Die anatomische und physiologische Eigenart des Kindes im 1. Lebensjahr läfst es berechtigt und auch zweckmäfsig erscheinen, diesen Zeitabschnitt als »Säuglingsalter« von den übrigen Lebensperioden getrennt zu behandeln; hinzu kommt dann noch die grofse Bedeutung, die dieser kurze, und doch so wichtige Lebensabschnitt in hygienischer und sozialer Hinsicht besitzt. Die folgenden Ausführungen sollen zuerst die Eigentümlichkeiten im Körperbau und in der Lebenstätigkeit des Säuglings kurz darlegen, um dann auf die Besprechung seiner Ernährung und Pflege etwas ausführlicher einzugehen.

Die naturwissenschaftliche Betrachtung lehrt, dafs je weiter nach oben wir in der Tierreihe aufsteigen, wir im selben Mafse die neugeborenen Geschöpfe immer hilfloser und in der Entwicklung unfertiger antreffen. An der Spitze steht auch hier der Mensch. Welch' gewaltiger Unterschied in der körperlichen und vor allem in der geistigen Entwicklung zwischen dem Neugeborenen und dem Erwachsenen! Welch' erstaunliche Differenz schon zwischen dem

Kinde am Beginn und am Ende des Säuglingsalters! Zwei sehr wichtige Gesichtspunkte ergeben sich aus dieser einfachen Gegenüberstellung; und es ist vielleicht zweckmäfsig, bereits an dieser Stelle auf sie hinzuweisen. Der erste Vergleich mahnt uns daran, recht vorsichtig zu sein, wenn es gilt, von den Vorgängen beim Erwachsenen Analogieschlüsse auf die Lebenstätigkeit im frühesten Kindesalter zu ziehen; es lassen sich die Ergebnisse unserer Beobachtungen beim ausgebildeten Organismus nicht ohne Einschränkung auf den wachsenden übertragen. Die Vernachlässigung dieser Tatsache hat gerade in der Pädagogik bedauerliche Irrtümer zur Folge gehabt.

Die vergleichende Betrachtung des Neugeborenen und des Kindes am Ende des ersten Lebensjahres lehrt uns am besten die Bedeutung dieses Zeitabschnittes für die Entwicklung des Säuglings in ihrem weitem Umfang zu begreifen und zu würdigen. Während des ganzen Lebens gibt es keine, diesen zwei ersten Lebenssemestern gleichkommende Periode, wo in kurzer Zeit so aufserordentliche Veränderungen, eine solch mächtige Entwicklung des Körpers und der Psyche vor sich geht. Das volle Erfassen dieses tiefeingreifenden Prozesses wird nun auch sofort erkennen lassen, dafs der normale oder gestörte Ablauf der Vorgänge im Säuglingsalter weit in die späteren Lebensjahre hinein seine Wirkung ausüben, dafs diese frühste Lebensepoche bestimmend auf die ganze weitere Entwicklung des Menschen sein kann und auch sein mufs. Diese Erkenntnis bedarf noch dringend der allgemeineren Verbreitung und mufs Gemeingut aller derer werden, die sich der Pädagogik widmen, auch damit sie mehr als bisher diesem frühsten Lebensabschnitte Interesse entgegenbringen, sicherlich nicht ohne grofsen Nutzen für Kind und Wissenschaft.

Die anatomischen Verschiedenheiten zwischen dem Säugling und dem ausgewachsenen Organismus treten uns schon bei der Betrachtung des äufseren Körperbaus entgegen. Das Neugeborene zeigt wesentlich andere Proportionen seiner einzelnen Körperteile. Am meisten fällt die Gröfse des Kopfes auf. Die Messung ergibt, dafs die Kopfhöhe und der Kopfumfang im Verhältnis zum übrigen Körper aufserordentlich grofs sind. Während beim Erwachsenen die Kopfhöhe nur den 8. Teil der Körperlänge beträgt, machen schon 4 Kopfhöhen die Gesamthöhe des Neugeborenen aus. Der Kopfumfang mifst beim Säugling im ersten Lebensmonat ungefähr 36 cm und ist gröfser als der Brustumfang, eine Proportion, die sich später umgekehrt gestaltet. Nicht unwichtig erscheint — besonders vom Gesichtspunkte der Regulierung der Körperwärme aus — das Verhältnis der Körperoberfläche zum Körpervolumen. Es zeigt sich hier, dafs die Körperoberfläche des Säuglings relativ weit gröfser ist als beim Erwachsenen. Vierordts Berechnungen haben ergeben, dafs die Körperoberfläche beim Neugeborenen (in Beziehung gesetzt zum Körpergewicht) über doppelt so grofs ist als beim 14 jährigen Knaben (812 : 354 cm^2 pro Kilogramm Körpergewicht).

Die Untersuchung des kindlichen Körpers läfst nun weitere Eigentümlichkeiten erkennen und warnt uns davor, in dem Kinde einfach eine verkleinerte Ausgabe des Erwachsenen zu sehen. Aus den vielen anatomischen Einzelheiten sei hier — des beschränkten Raumes halber — nur auf den Bau zweier Organe hingewiesen, des Verdauungsapparates und des Nervensystems. Die differente Form und Lage des kindlichen Magens, die im Verhältnis zur Körperlänge beträchtlich gröfsere Länge des Darmes charakterisieren im wesentlichen die Besonderheit des Magen-Darmkanals beim Säugling. Hinzu kommt dann noch die physiologischen Verschiedenheiten, die in ihrem Umfang rasch erfafst werden können, wenn man sich vergegenwärtigt, dafs der Säugling täglich Nahrung im Gewicht von ein Fünftel seines eigenen Körpergewichtes zu sich nimmt und zu bewältigen hat.

Eine gewisse Sonderstellung nimmt das Nervensystem des Neugeborenen ein, indem es sich hier nicht — wie bei den meisten andern Organen — nur um ein noch nicht ausgewachsenes Organ handelt; wir haben es vielmehr mit einem in seiner Ausbildung noch sehr zurückgebliebenen, unfertigen Gebilde zu tun, das nicht nur entsprechend dem übrigen Körperwachstum sich gleichfalls vergröfsert, sondern das

auch qualitativ, in seiner Struktur Veränderungen erfährt, bis es den erwachsenen Typus angenommen hat. Diese anatomische Eigenart des Nervensystems im frühesten Kindesalter gibt uns ein gewisses, allerdings noch sehr unklares Verständnis für das eigentümliche physiologische Verhalten dieses Organs beim Säugling.

Das Gehirn ist beim Neugeborenen relativ grofs; es wiegt — nach Pfister, dessen Angaben ich hier im wesentlichen folge — bereits $^1/_4$ seines definitiven Gewichtes (die meisten anderen Organe durchschnittlich nur $^1/_{10}$ — $^1/_{14}$). Auch in der Proportion zum Gesamtkörper betrachtet fällt das Gehirn durch sein grofses Gewicht (370 Gramm) auf; beim Säugling ist dieses Verhältnis (Gehirngewicht zu Körpergewicht) 1 : 8 bis 1 : 7, beim Erwachsenen hingegen 1 : 42. Was die Beziehung der einzelnen Teile des Zentralnervensystems untereinander betrifft, so findet sich hier eine Verschiebung der Gröfsenverhältnisse nach der Richtung hin, dafs das Kleinhirn relativ stärker wächst als das Grofshirn, und dafs vor allem das Rückenmark mit zunehmendem Alter dem Gehirn gegenüber immer schwerer wird (beim Neugeborenen 1 : 110, beim 6jährigen Kinde 1 : 67).

Vergleicht man das Aussehen eines Querschnittes beim kindlichen und ausgewachsenen Gehirn, so fällt einem sofort auf, dafs beim ersteren die später so deutlich voneinander sich abhebende weifse und graue Substanz hier in einen grauen Farbenton verschwimmen; am meisten ausgeprägt ist diese undeutliche Differenzierung der weifsen und grauen Masse beim Grofshirn. Die mikroskopische Untersuchung gibt uns Aufschlufs über dieses eigentümliche Verhalten des Gehirns; sie zeigt, dafs der gröfste Teil der im Grofshirn verlaufenden Nervenbahnen seine weifse Markhülle noch nicht besitzt. Diese Tatsache ist eine aufserordentlich wichtige; denn die Markscheide hat ohne Zweifel sehr wesentlichen Einflufs auf die Funktion der Nerven, und ihr Fehlen bedeutet sicherlich eine unvollkommene physiologische Leistung desselben.

Flechsig hat gezeigt, dafs das neugeborene Kind mit einem fast völlig unreifen Grofshirn zur Welt kommt; nur einige wenige Nervenleitungen sind in ihm fertiggestellt, während grofse Gebiete, in denen wir später sehr wichtige Leitungs- und Verbindungsbahnen antreffen, noch keinerlei Differenzierung erkennen lassen. Die bei der Geburt vorhandenen spärlichen Leitungen im Grofshirn verknüpfen ausschliefslich empfindliche periphere Körperteile, hauptsächlich die Muskeln und einige Sinnesapparate mit der grauen Grofshirnrindensubstanz. Im Laufe der ersten Lebensmonate entwickelt sich nun eine Sinnesleitung nach der andern; zuerst dringt die Leitung des Hautsinns zur Grofshirnrinde vor, gleichzeitig mit ihr der so wichtige Geruchsinn, wesentlich später die Sehleitung und zuletzt die Bahnen für den Gehörsinn. Diese Reihenfolge in der Entwicklung der Nervenleitungen nachgewiesen zu haben, verdanken wir hauptsächlich den Untersuchungen von Flechsig. Bei dem sehr wahrscheinlichen engen Zusammenhang zwischen Markbildung und Funktion der Nervenbahn konnte Flechsig mit Recht annehmen, dafs die Tätigkeit der Leitungsbahnen da zuerst sich zeigt, wo die Nervenfaser (oder richtiger gesagt der Achsencylinder) sich auch zuerst mit Mark umgibt. Die Bildung der Markhülle bei den Sinnesleitungen geht nun in der oben angegebenen Reihenfolge vor sich, und es entsprechen diese anatomischen Verhältnisse völlig den physiologisch-psychologischen Vorgängen in der Entwicklung der Sinne beim Säugling. — Den Abschlufs der Markscheidenbildung verlegt Flechsig unbestimmt auf das Ende des 10. Lebensmonates. Charakteristisch ist ferner für die mangelhafte Entwicklung des Grofshirns beim Neugeborenen das Fehlen der sogenannten Assoziationsbahnen, d. h. derjenigen Leitungen, welche die einzelnen (in der Grofshirnrinde gelegenen) Sinneszentren untereinander verbinden. Nur zwischen Riech- und Körperfühlsphäre verlaufen einige spärliche Faserbündel. Im übrigen aber besitzt das Neugeborene — wie Preyer sagt — vermutlich eine Anzahl gesonderter Bewufstseinskreise, insofern die Rinden-Sinneszentren um diese Zeit durch weite, noch unreife Regionen der Grofshirnlappen (die späteren Assoziationzentren Flechsigs) getrennt sind.

Den — nur angedeuteten — anato-

mischen Eigenarten des Nervensystems beim Neugeborenen und beim Säugling entspricht nun auch sein physiologisch-psychologisches Verhalten. Das, was dem Physiologen als wohl die wichtigste Eigentümlichkeit auffällt, ist der wenig gesicherte, der labile Gleichgewichtszustand des gesamten Nervenapparates in diesem frühen Lebensalter. Diese Labilität ist im wesentlichen bedingt durch das mangelhafte Funktionieren regulierender Nervenzentren, insbesondere durch das Fehlen gewisser Reflexhemmungen. Die Annahme einer gesteigerten Reflexerregbarkeit (z. B. gegenüber peripheren Reizen) wird von den heutigen Untersuchungsergebnissen nicht mehr genügend unterstützt. Die Unfähigkeit des kindlichen Nervensystems, sich in demselben Maſse stets das Gleichgewicht zu wahren wie das der Erwachsenen, kommt am häufigsten zum Ausdruck in der Disposition des Säuglings zu Krämpfen, in den leicht auftretenden Störungen sonst wenig beeinfluſsbarer Funktionen (Herz- und Atmungstätigkeit) und in der auſserordentlichen Neigung zu Schwankungen der Körpertemperatur.

Eigentümlich für die Funktion des Nervensystems beim Säugling ist ferner das gröſsere Schlafbedürfnis (ungefähr 19--21 Stunden pro Tag in den ersten Lebenswochen, mit einem Jahr noch 13—15 Stunden); wir müssen aus dieser Tatsache auf eine Funktionsschwäche, auf eine gröſsere Erschöpfbarkeit des kindlichen Zentralorgans und auf besondere Stoffwechselvorgänge in demselben schlieſsen.

Die Bewegungen des Neugeborenen lassen deutlich erkennen, wie wenig noch die (rein vegetative) Tätigkeit des Rückenmarks vom Gehirn beeinfluſst wird; es fehlen fast vollständig die Reflexhemmungen; die Koordination vieler Bewegungen ist noch ungenügend und es mangelt vor allem die vom Groſshirn ausgehende willkürliche Innervation der motorischen Nervenapparate. Gewollte Bewegungen gibt es beim Neugeborenen nicht.

Wenn wir die in diesem frühsten Lebensalter zu beobachtenden Bewegungen einzuteilen versuchen, so können wir mit Preyer unterscheiden: Impulsive, Reflex- und Instinktbewegungen. Die Mehrzahl der Bewegungen des neugeborenen Kindes gehört der ersten Gruppe an; sie erfolgen nicht auf einen äuſsern Reiz hin, sondern entstehen aus innern, im Zentralorgan gelegenen Bedingungen. »Es muſs mit der Bildung der Bewegungsganglienzelle im Rückenmark und Halsmark eine gewisse Quantität potentieller, wahrscheinlich chemischer Energie sich anhäufen, welche durch den Blut- und Lymphstrom mit der rasch fortschreitenden Gewebsbildung, mit der zunehmenden Gewebsspannung ungemein leicht in aktuelle Energie umgesetzt wird.« — Die Reflexbewegungen sind beim Neugeborenen — abgesehen von wenigen, bestimmten Reflexen — noch unvollkommen ausgebildet; dazu kommt noch, daſs der eben geborene Mensch eine geringere Reflexerregbarkeit zeigt als der Säugling in den späteren Monaten. Die reflektorischen Bewegungen erfolgen auf einen peripheren Reiz (einen Sinneseindruck) hin; unser Bewuſstsein erlangt Kenntnis von ihnen erst, wenn sie geschehen sind; beim Neugeborenen bleiben sie noch unbewuſst. Die erste Reflexbewegung ist in der Regel der erste Schrei des neugeborenen Kindes; weitere, schon gut ausgebildete Reflexe sind das Niesen, Schlucken, Husten, Schlucksen (Singultus); ferner die durch Lichtreiz bewirkte Augenbewegungen und die Bewegungen der Glieder beim Kitzeln bestimmter Hautstellen (Fuſssohle). Auffallend ist die geringe Ausbildung der Schmerzreflexe beim Neugeborenen. Reflexhemmungen (z. B. willkürliche Hemmung des durch die gefüllte Harnblase ausgeübten Reflexreizes) treten frühstens am Ende des ersten Lebensjahres auf.

Die Instinktbewegungen geschehen gleichfalls nur auf einen äuſsern Reiz hin; sie haben ein Ziel, doch werden sie ausgeführt ohne Voraussicht des Zweckes und ohne Bewuſstwerden der Mittel, ferner ohne vorherige Übung. Die frühste und wichtigste Instinktbewegung ist das Saugen (und Lecken); später kommt als gleichfalls instinktive Bewegung das Beiſsen und Kauen hinzu.

Die vorgestellten Bewegungen unterscheidet Preyer in nachgeahmte, in Ausdruckbewegungen und in überlegte. Die erste Gruppe setzt eine sinnliche Wahrnehmung, eine Vorstellung von dem Wahr-

genommenen und eine dieser Vorstellung entsprechende Bewegung voraus. Diese Bewegung mufs, wenn sie zum erstenmal ausgeführt wird, gewollt sein; später kann sie durch häufigeres Wiederholen unwillkürlich erfolgen. Die nachgeahmten Bewegungen treten in dem 2. Lebenshalbjahr auf, wenngleich sie auch schon früher manchmal beobachtet werden können. — Ausdrucksbewegungen entstehen aus den bereits genannten Bewegungen, indem sie zu bewufsten Kundgebungen seelischer Zustände werden. So ist z. B. das erste (bereits in der 2. Lebenswoche auftretende) Lächeln eine rein impulsive Bewegung oder kann zu dieser Zeit auch als Reflex sich zeigen. Als bewufster Ausdruck, als geistigen Ursprungs erscheint das Lächeln erst ungefähr am Ende des 2. Lebensmonates. Zeitlich entwickelt sich in gleicher Weise das Schreien (Tränen gibt es erst von der 3.—4. Woche an). — Überlegte Bewegungen treten zum erstenmal am Beginn des 2. Vierteljahres auf: als erste solche deutliche Willensbetätigung fafst Preyer die im 4.—5. Lebensmonat zu beobachtende freie Kopfhaltung auf.

Von der Entwicklung der Sinnesorgane sei hier kurz nur das Wesentlichste eingefügt. Nach Preyer ist beim Neugeborenen die Empfindlichkeit für Lichteindrücke bereits vorhanden; hell und dunkel wird unterschieden; die Pupille reagiert auf Lichteinfall. Die Augenbewegungen sind so lange ungeordnet, bis an Stelle des einfachen Lichtempfindungsvermögens der bewufste Sehakt in Wirksamkeit tritt (4. Lebensmonat). — Unmittelbar nach der Geburt sind alle Kinder taub, weil die Luft in der Paukenhöhle fehlt. Doch schon vom 2. oder 3. Lebenstag läfst sich nachweisen, dafs das Neugeborene Schalleindrücke wahrnimmt. — Die Prüfung des Gefühlsinnes ergibt, dafs Neugeborene gegen schmerzerregende Eingriffe weniger empfindlich sind als Erwachsene, dafs die Reflexerregbarkeit für Berührungen gröfser ist und im Lauf des ersten Lebensjahres allmählich zu dem Normalzustand Erwachsener abklingt, und dafs schon sehr früh ein gut ausgebildetes Gefühl für Temperaturunterschiede vorhanden ist. Die ersten Tastempfindungen (assoziativ verwertete Berührungs-Empfindungen) treten bereits im 2. Lebensmonat beim Saugakt auf. — Der Säugling zeigt unmittelbar nach der Geburt eine deutliche Reaktion auf Geruchseindrücke; dieses Riechvermögen ist ein sehr ausgeprägtes und ein gut unterscheidendes. — Von allen Sinneswerkzeugen ist beim neugeborenen Kind der Geschmacksinn am besten ausgebildet. Das Süfse wird sogleich von dem Bittern, Sauren, Salzigen reflektorisch unterschieden; nur das quantitative Unterscheidungsvermögen ist noch wenig entwickelt.

B. Bedeutung des Säuglingsalters für die spätere Entwicklung des Menschen. Wenn wir uns nunmehr der Hygiene des frühsten Säuglingsalters zuwenden, so ist es die Ernährung des Säuglings, die unser erstes Interesse beansprucht. Nie finden wir später wieder ein solches Überwiegen der Verdauungsvorgänge über die Funktionen aller andern Organe, nie wieder eine solch bedeutungsvolle Abhängigkeit des Gesamtorganismus und seiner einzelnen Gebilde, und nie wieder ist die Mortalität an Magen-Darmerkrankungen eine so aufserordentlich grofse als im Säuglingsalter, in dem weit über die Hälfte aller Todesfälle auf jene Erkrankungen oder deren Folgezustände zurückzuführen ist. Doch die Bedeutung der Ernährung reicht weit über das erste Lebensjahr hinaus, am deutlichsten erkennbar an den Unterschieden, welche natürlich und künstlich ernährte Kinder im späteren Alter zeigen. So haben z. B. die Beobachtungen bei den Musterungen der Rekruten ergeben, dafs die Bezirke, in denen die meisten Kinder noch gestillt werden, auch einen gröfseren Prozentsatz von Militärtauglichen aufzuweisen vermögen als jene Gebiete, wo ein Rückgang der natürlichen Säuglingsernährung zu verzeichnen ist. Lehrreich sind nach dieser Richtung hin auch die Untersuchungen von Dr. Röse, der seine Schlufsfolgerungen auf ein Material von über 200000 Schulkindern stützt. Röse konnte nachweisen, dafs das Auftreten der Zahnverderbnis (der Zahn-Caries) abhängig ist von der Art der Ernährung im Säuglingsalter, und zwar insofern, als diese Zahnerkrankung um so häufiger sich zeigt, je weniger gestillt wurde. Die ganze spätere körperliche Entwicklung ist im gleichen Mafse eine vollkommenere, je länger die Kinder die natürliche Ernährung

an der Mutterbrust erhielten. Aber auch für die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder ist nach den statistischen Beobachtungen von Röse (und nach den Einzelerfahrungen vieler Ärzte) die Ernährungsweise im frühesten Alter nicht gleichgültig. Die nicht gestillten Kinder haben nicht die erforderliche Spannkraft, um ihre geistigen Fähigkeiten völlig auszunützen. Die Spannkraft der gut gestillten Kinder dagegen ist so grofs, dafs sie mehr leisten, als ihren natürlichen Fähigkeiten entspricht.

C. Säuglingsernährung. 1. Die natürliche Ernährung. Bei der aufserordentlich grofsen Bedeutung, welche die Ernährungsvorgänge beim Säugling für sein gesundes Gedeihen und für seine ganze spätere Entwicklung besitzen, mufs auf die Art und die richtige Gestaltung der Säuglingsernährung an dieser Stelle etwas ausführlicher eingegangen werden.

Die beste, die einzig zweckmäfsige und unersetzliche Nahrung für den Säugling ist die Muttermilch. Dieser Ausspruch, der an die Spitze jeder Belehrung über Kinderpflege gesetzt werden sollte, wäre vor wenigen Jahrzehnten noch als überflüssig erschienen; die Natur selbst, die von Milch angeschwollenen Brüste, die Liebe zum Kind und das Beispiel genügten früher, um der Mutter die Pflicht des Selbststillens als natürlich und selbstverständlich hinzustellen. Die Zeiten haben sich geändert; eine leider sehr grofse Anzahl von Frauen entzieht sich ihrer ersten und heiligsten Mutterpflicht; die künstliche Ernährung hat eine erschreckend weite Verbreitung gefunden.

Worin bestehen die Vorteile der Ernährung an der Mutterbrust? Bei dem grofsen Umfang der diesbezüglichen Untersuchungen und Beobachtungsergebnisse kann hier nur das Wichtigste angeführt werden. Wertvoll für das Neugeborene ist die Muttermilch in erster Linie dadurch, dafs sie ihm ermöglicht, seine bisherige Ernährung ohne wesentliche Änderungen fortzuführen. Die Frauenmilch entnimmt ihre wichtigsten Stoffe dem mütterlichen Blute, demselben Lebenssaft, der das wachsende Kindlein nährte, als es noch unter dem Herzen der Mutter ruhte. Es stellt das Stillen eine ganz natürliche Fortsetzung der bis zur Geburt stattgehabten Ernährung dar. Das plötzlich unter ganz andere Lebensbedingungen gebrachte Neugeborene findet dadurch, dafs es gestillt wird, wenigstens auf dem Gebiet der so wichtigen Ernährung keine Schwierigkeiten; es ist an die ihm durch die Milch zugeführten Stoffe gewohnt und wird mit deren Verwertung bei der Verdauung und im Stoffwechsel leicht fertig. Und wie bedeutungsvoll ist gerade dieser Vorteil gegenüber den ernsten Gefahren, die in den ersten Lebenswochen weit mehr als in den späteren Monaten das hilflose Geschöpf bedrohen!

Neben dem Nährmaterial, das die Frauenmilch dem Säugling zuführte, enthält diese aber auch noch eine Reihe wichtiger, uns noch nicht genügend bekannter Stoffe, die weniger für den direkten Aufbau des kindlichen Organismus als für dessen Erhaltung und Widerstandsfähigkeit von grofser Bedeutung sind. So wissen wir z. B. dafs sich in der Muttermilch Schutzstoffe gegen gewisse ansteckende Krankheiten finden, Schutzstoffe, welche die Empfänglichkeit des an der Brust genährten Kindes jenen Erkrankungen gegenüber stark herabsetzen. Ähnliche schützende Stoffe gehen zahlreich von der Mutter durch die Milch auf das Kind über; sie nehmen dem zarten Organismus im Kampfe gegen die ihn bedrohenden äufseren Einwirkungen viel Arbeit ab und leisten ihm unersetzliche Hilfe. So zeigt die tägliche Erfahrung, dafs Brustkinder jede Erkrankung wesentlich leichter überstehen als künstlich genährte Säuglinge; jede Operation bietet bei einem Brustkind viel bessere Aussicht auf Erfolg; jeder krankhafte Prozefs verläuft rascher und glatter. Mag ein Säugling an schwerer Lungenentzündung, an heftigem Stickhusten, an einer Eiterung erkrankt sein, mag er eine Verletzung erlitten haben — jedesmal bestimmt die Art der Ernährung wesentlich den Ausgang der Erkrankung; die Chancen auf eine glückliche Wiederherstellung sind unvergleichlich besser, wenn es sich bei dem kleinen Patienten um ein Brustkind handelt.

Wie die natürliche Ernährung den kranken Säugling einer baldigen und sicheren Genesung entgegenführt, so schützt sie auch denselben im allgemeinen überhaupt vor Krankheit. Brustkinder werden viel seltener krank als Flaschenkinder; der Arzt

bekommt in seiner Praxis nur wenig Brustkinder, die ernstlich erkrankt sind, in Behandlung. Dieser Unterschied in den Morbiditätsziffern der beiden Ernährungsarten ist eine aufserordentlich wichtige Tatsache; leider kann sie statistisch nicht so gekennzeichnet werden wie das Verhältnis der Sterblichkeit zwischen den natürlich und künstlich genährten Säuglingen. Die Mortalitätsstatistik liefert den zahlenmäfsigen Beweis für die Mifserfolge der künstlichen Ernährung und für den unerreichbaren Wert der Muttermilch. So zeigen z. B. die Berliner Sterblichkeitsverhältnisse, dafs daselbst ungefähr 6—10mal mehr Flaschenkinder als Brustkinder, ja im Sommer sogar 21mal mehr sterben. Jede Berliner Mutter, die ihrem Neugeborenen die Flasche gibt, bietet dadurch dem Kinde entsprechend weniger Aussicht, das erste Jahr zu überleben, als wenn sie ihm die Brust reicht. Dieselben Ergebnisse in den Mortalitätsverhältnissen treffen wir in allen Statistiken wieder, mögen diese sich nun auf Städte oder auch auf gröfsere Bezirke und ganze Staaten beziehen. So starben in Chemnitz von 1000 Neugeborenen 370 bereits im ersten Lebensjahr, während in Barmen, wo die meisten Kinder noch gestillt werden, demgegenüber nur 149 die erste Wiederkehr ihres Geburtstages nicht mehr erleben. Bayern zeigt eine 3mal so grofse Säuglingsmortalität als Norwegen, wo die Sitte des Selbststillens noch allgemein verbreitet ist.

Diese Unterschiede in den Erkrankungs- und Sterblichkeitsverhältnissen zwischen den Brust- und Flaschenkindern werden leider oft vernachlässigt und übersehen. Denn bei richtiger Kenntnis der Tatsachen wäre jener Einwand, dem der Arzt auch in gebildeten Kreisen so oft begegnete, nicht verständlich: »Es werden doch aber auch an der Flasche so viele Kinder grofs.« Dieser Hinweis berücksichtigt nur die nicht zu bestreitenden guten Resultate bei der künstlichen Ernährung, fragt aber nicht nach den noch weniger zweifelhaften und nach den so überaus zahlreichen Mifserfolgen. Eine sehr wichtige Rolle bei dieser falschen Ansicht über die zweckmäfsigste Säuglingsnahrung spielt die durch die unverantwortliche Reklame der Nährmittelfabrikanten geförderte Überschätzung der modernen Fortschritte in der künstlichen Ernährung der Säuglinge. Und hier kommen wir auf die zur Zeit sich in den Vordergrund drängende Frage, warum so viele Mütter das Stillen unterlassen. Jener irrige Glaube von der Gleichwertigkeit der natürlichen und künstlichen Ernährung, in trauriger Weise unterstützt durch das ständige Anpreisen sog. ebenbürtiger Ersatzpräparate für die Frauenmilch, das Fehlen jenes festen Bewufstseins von der Unersetzlichkeit der Mutterbrust veranlafst eine grofse Anzahl von Frauen, sich der Erfüllung ihrer ersten Mutterpflicht zu entziehen. Es läfst sich erfreulicherweise konstatieren, dafs in den letzten Jahren die Propaganda für das Selbststillen insofern günstige Erfolge aufzuweisen hat, als doch die Erkenntnis an dem Werte des Stillens, von den unerreichbaren Vorteilen, welche die natürliche Ernährung bietet, in weitere Kreise gedrungen ist, und man wieder zum Einfachen und Natürlichen zurückkehrt, von dem die Kultur uns entfernt hatte.

Weitere Motive für das Unterlassen des Stillens liegen mehr auf persönlichem Gebiete; Rücksichten auf die eigene Bequemlichkeit, auf Vergnügen, Gesellschaft, auf gewisse Landessitten, nach denen das Selbstnähren als unsittlich gilt, — bilden sehr oft die Veranlassung, dem Neugeborenen anstatt der Brust die Flasche zu reichen. Hier sei nur kurz darauf hingewiesen, dafs der Zwang, welchen das Stillen den Frauen auferlegt, meistens weit überschätzt wird. In Wirklichkeit fällt diese Beschränkung der Bewegungsfreiheit den stillenden Müttern nicht lästig, und man hört fast niemals eine Mutter über jenen Zwang sich beklagen. Eine Anzahl von Frauen unterläfst das Stillen in dem Glauben, dafs die Schönheit ihres Körpers Schaden nehmen könne; auch diese Furcht erweist sich im allgemeinen als unberechtigt.

Von grofser Bedeutung für das Nichtstillen ist das soziale Milieu bei der ärmeren Bevölkerung, insbesondere bei dem Arbeiterstande. Hier kommt für die auswärts arbeitende Frau zu dem Mangel an Gelegenheit, dem Kinde die Brust reichen zu können, noch aufserdem die physische Unzulänglichkeit, indem ein Teil der Mütter unter dem Einflufs zu früh aufgenommener Arbeit und mangelhafter Ernährung die Milch nach kurzer Zeit verliert. Immerhin

mufs — ohne die Wichtigkeit der wirtschaftlichen Momente zu verkennen — doch darauf hingewiesen werden, dafs eine grofse Anzahl werktätiger Frauen trotzdem im stande wäre, dem Kinde die Brust zu reichen, sei es auch nur für kurze Zeit oder auch nur in unzureichender Weise (2—3 mal täglich); gerade für das Arbeiterkind, dem aus seiner sozialen Lage so viele Gefahren erwachsen, bietet dieses teilweise Stillen — unter Ergänzung durch die Flasche — einen sehr wertvollen Gewinn. Aufgabe der sozialen Gesetzgebung wird es sein, Bedingungen zu schaffen, die auch dem Kinde der in Lohnarbeit stehenden Frau die Möglichkeit, die Brust zu erhalten, in dem berechtigten Mafse schafft. Versuche nach dieser Richtung hin sind bereits im Gang.

Dafs so viele Mütter das Stillen unterlassen, wird von verschiedenen Autoren auch dahin gedeutet, dafs die heutigen Frauen nicht mehr so im stande sind, ihre Kinder selbst zu nähren wie früher. Diese Annahme von der »zunehmenden Unfähigkeit der Mütter zum Stillen« hat in Prof. Bunge den eifrigsten Verfechter. Bunge begründet seine Ansicht mit einem grofsen, statistischen Material. Und doch findet seine Behauptung in den täglichen Erfahrungen der Arzte und hauptsächlich der Kinderärzte keinerlei Stütze, begegnet vielmehr hier dem heftigsten Widerspruch. Die Erfahrung des Praktikers, der sich die Propaganda des Selbststillens angelegen sein läfst, lehrt in so überaus zahlreichen Fällen, dafs den heutigen Frauen nicht die körperliche Fähigkeit zum Stillen mangelt, sondern dafs es fast stets nur an dem energischen Willen fehlt, dem Kinde die Brust zu reichen. Bei vielen Müttern bietet das Stillen anfängliche Schwierigkeiten — die Milchabsonderung ist nicht genügend, das Saugen des Neugeborenen ist schmerzhaft, mangelnde Kenntnis der Technik des Stillens usw. oder die Brust fliefst nach kurzer Zeit anscheinend weniger reichlich als bisher, die Unruhe des Kindes wird als Hunger gedeutet, obgleich ihr andere Ursachen zu Grunde liegen; kurz so viele Zwischenfälle im Beginn der Stilltätigkeit veranlassen eine leider sehr grofse Anzahl von Frauen, die Kinder von der Brust abzusetzen; und von diesen Müttern heifst es dann später, dafs sie physisch unfähig zum Selbstnähren waren. Und doch wäre es einem rechtzeitig zugezogenen Arzte in weitaus den meisten dieser Fälle gelungen, durch Fortsetzung der Stillversuche, durch geeignete Mafsnahmen und vor allem durch seinen psychischen Einflufs die Mutter soweit zu bringen, dafs sie noch lange Zeit weiter ihr Kind hätte stillen können. Aus meiner eigenen Praxis könnte ich eine grofse Reihe von Fällen anführen, wo es mir möglich war, bisher (beim 1. und 2. Kind) stillunfähige Mütter zu viele Monate langem Stillen fähig zu machen, und dies fast ausschliefslich durch den energischen Zuspruch und dadurch, dafs die Frauen die Überzeugung und den festen Glauben gewannen, ihr Kind tatsächlich stillen zu können. Die Entscheidung über die körperliche Fähigkeit zum Stillen sollte ausschliefslich Sache des Arztes (und nicht z. B. der Hebamme) sein; und es kann nicht dringend genug betont werden, dafs eine Frau nie die Stillversuche aufgeben darf, ohne den Arzt darüber gehört zu haben.

Gründe, die einer Frau das Stillen verbieten, können entweder in Rücksichten auf das Kind gegeben sein oder in Rücksichten auf die Mutter. Was das erstere betrifft, so kann man sagen, dafs mit ganz verschwindenden Ausnahmen es keine Mutter gibt, deren Milch für das eigene Kind nicht gut wäre; alle gegenteilige, im Publikum verbreitete Anschauungen sind unzutreffend. Wo es sich um die Frage handelt, ob eine Frau, ohne selbst Schaden an ihrer Gesundheit zu nehmen, stillen darf, da soll der Arzt die Entscheidung treffen; soviel sei hier nur angedeutet, dafs körperliche Schwäche nur selten einen berechtigten Grund abgibt, das Selbstnähren zu verbieten, und dafs auch eine Erkrankung der Mutter im allgemeinen keine Veranlassung bildet, mit dem Stillen aufzuhören. Voraussetzung für die Erlaubnis des Stillens in solchen Fällen ist die ärztliche Überwachung des Gesundheitszustandes der Mutter. Es kann hier angefügt werden, dafs das Stillen nicht nur dem Säugling, sondern auch der Mutter nicht zu unterschätzende Vorteile bietet. Bei den engen Beziehungen zwischen den Unterleibsorganen und den Brustdrüsen bleibt der durch das Saugen ausgeübte Reiz nicht ohne Rück-

wirkung auf jene Organe; und dieser Einfluſs äuſsert sich in einer raschen und guten Rückbildung der durch die Geburt veränderten und verlagerten Unterleibsorgane. Die sog. Frauenleiden, und auch der Brustkrebs, finden sich bei Frauen, die ihre Kinder gestillt haben weit seltener als bei jenen, die ihre Brust der natürlichen Bestimmung entzogen haben.

Von der Technik des Stillens sollen nur die Grundregeln angeführt werden. Den wichtigsten Reiz für die Absonderung der Milch bildet das kräftige Saugen des Kindes; la quantité du lait varie avec la demande. Darum auch das Versiegen so mancher milchstrotzenden Brust, wenn der Säugling (z. B. weil frühgeboren) zu schwach »zieht«. Wichtig ist ferner das »Leertrinken« einer Brust, woraus sich die Vorschrift ergibt, möglichst immer nur eine einzige Brust bei einer Mahlzeit dem Kinde zu reichen, damit sie ausgetrunken wird. Der Säugling darf nicht häufiger als alle 3 Stunden angelegt werden; diese Pausen sind streng einzuhalten. Zwischen der Geburt und dem ersten Anlegen (nach 12—24 Stunden) soll dem Kinde nichts gegeben werden (kein Fencheltee!). Jede Mahlzeit dauere 1/4 bis 1/2 Stunde, nicht länger. Nachts soll eine Ruhepause von mindestens 6—8 Stunden eintreten; durch frühzeitiges Gewöhnen läſst sich diese Vorschrift unschwer durchführen. Wo die Befürchtung auftritt, daſs die Brustnahrung nicht genügt, ziehe man eine Wage zu Rate; diese allein kann hierüber Aufschluſs geben, indem man durch mehrfaches Wiegen in Abständen von 8 Tagen feststellt, ob das Kind an Gewicht zunimmt. Geringere Zunahmen bei ausschlieſslicher Brustnahrung sind gröſseren bei Brust und Flasche oder nur bei Flasche vorzuziehen. Das durchschnittliche Körpergewicht beträgt — bei einem Anfangsgewicht von 3450 g — bei Brustkindern am Ende der

	1.	2.	4.	8. Woche
ungefähr	3400	3500	3000	4800 g
	12.	16.	24.	52. Woche
ungefähr	5500	6200	7300	9800 g.

Die vorstehenden Zahlen sind sog. Standardzahlen, an die sich das einzelne Kind nicht zu halten braucht und trotzdem gesund und normal entwickelt sein kann. Im allgemeinen läſst sich sagen, daſs ein Säugling ungefähr das Doppelte seines Anfangsgewichtes nach 5 Monaten wiegt und das Dreifache nach einem Jahr.

Bei ungenügender Milchabsonderung — feststellbar zumeist nur durch die Wage, nicht durch Untersuchung der Brüste — gebe man eine oder mehrere Flaschen bei; diese kombinierte Ernährung (allaitement mixte) bietet viel mehr Vorteile als die ausschlieſsliche Ernährung mit der Flasche; doch empfiehlt es sich, bei der Einleitung und Weiterführung dieses Allaitement mixte ärztlichen Rat einzuholen.

Was die Lebensweise der stillenden Mutter betrifft, so läſst sich im allgemeinen sagen, daſs man heute von besonderen Vorschriften für die Stillende fast völlig abgekommen ist. Der nährenden Mutter ist zu essen und zu trinken erlaubt, wonach sie verlangt und was ihr gut bekommt. Man fürchtet nicht mehr den Übergang schädlicher Nahrungsstoffe von der Mutter durch die Milch auf das Kind und man glaubt auch nicht mehr an die milchtreibende Wirkung so vieler hierfür empfohlener diätetischer Speisen. Was der Mutter schmeckt, gibt gute Milch; ein gesunder Appetit der Stillenden ist die beste, milchtreibende Medizin. — Der Wiedereintritt der monatlichen Blutung ist keinerlei Veranlassung, das Kind von der Brust abzusetzen.

Im allgemeinen wird das Brustkind im 8.—12. Monat entwöhnt; selbstverständlich nicht während der heiſsen Jahreszeit. Vom Ende des 1. Lebensjahres an soll auch ein natürlich ernährter Säugling nie ausschlieſslich die Mutterbrust, sondern stets Beinahrung dazu erhalten.

Bei der auſserordentlichen Bedeutung der Ernährung für die Gesundheit des Säuglings ist ein normaler Ablauf der Verdauungsvorgänge von der gröſsten Wichtigkeit. Aufschluſs hierüber gibt uns der Inhalt der Windeln, die Stuhlentleerungen. Diese erfolgen beim gesunden Brustkind 1—2 mal täglich, bei künstlich ernährtem Säugling etwas häufiger, 2—3 mal; auch das Aussehen zeigt je nach der Ernährungsart ein verschiedenes Bild. Unregelmäſsigkeiten bei den Stuhlentleerungen (Verstopfung oder Durchfall) erfordern rechtzeitigen ärztlichen Rat; insbesondere gilt dies bei der Hartleibigkeit kleiner Kinder,

weil sie meist zu wenig ernst genommen wird, und man sich mit Klystieren und ähnlichem leider oft lange Zeit hindurch behilft — zum Schaden des Kindes.

2. Künstliche Ernährung. Wir kommen nunmehr zur künstlichen — oder besser gesagt — zur unnatürlichen Ernährung. Man sagt, ein Säugling wird künstlich ernährt, wenn er nicht mit Frauen-(Mutter- oder Ammen-) milch, sondern mit Hilfe eines Surrogates aufgezogen wird.

Die Ernährung mit der Flasche erfordert ungleich mehr Mühe und Sorgfalt von seiten der Mutter als das Stillen; jeder Fehler, der dabei gemacht wird, kann sich viel schlimmer rächen als bei der Ernährung an der Mutterbrust. Die wichtigsten Regeln lassen sich in die drei Vorschriften zusammenfassen: Reinlichkeit, Regelmäſsigkeit und strenges Vermeiden jeglicher Überfütterung und aller Künsteleien. Reinlichkeit bei allem, was mit der Ernährung des Kindes zusammenhängt. In erster Linie der Milch; sofortiges Abkochen nach Erhalt, nicht Umgieſsen, kühl stellen! Reinhalten der Flaschen, der Gummisauger. Bei Anwendung eines Soxhlettschen Apparates achte man streng darauf, daſs die — 3 bis 5 Minuten (nicht länger!) — gekochten Flaschen kühl gehalten werden.

Nicht minder wichtig ist die zweite Vorschrift: Regelmäſsigkeit bei der Darreichung der Nahrung. In den ersten 2 Lebenswochen erhält der Säugling alle $2^1/_2$—3 Stunden seine Mahlzeit, von da an nicht häufiger wie 3—4stündlich. Die genaue Einhaltung der Pausen kann nicht dringend genug eingeschärft werden, weil hiergegen am meisten gesündigt wird, und sehr viele Störungen in der Gesundheit des Kindes dadurch hervorgerufen werden, daſs die Säuglinge zu häufig zu trinken bekommen und »überfüttert« werden. Vor dieser »Überfütterung« mit ihren so zahlreichen schädlichen Wirkungen muſs ausdrücklich gewarnt werden, da sie eine sehr verbreitete Ursache der Erkrankung vieler Säuglinge ist. Die kleinen Kinder sind sehr leicht an die 3stündigen Pausen zu gewöhnen; nur muſs die Erziehung hierzu schon gleich von Anfang an einsetzen. Wenn ein Säugling alle 3 Stunden soviel zu trinken bekommt als er will — und dies kann und soll man ruhig gewähren —, so bedeutet ein Schreien während der Pausen nicht immer Hunger, wie es zumeist ausgelegt wird, sondern fast stets weint das Kleine dann aus einer anderen Ursache. Seltene Mahlzeiten — 5—6 Flaschen täglich — und dann ein jedes Mal soviel in der Flasche als das Kind mag: diese Vorschrift trifft im groſsen und ganzen das Richtige. Durchschnittszahlen der Trinkmenge für die verschiedenen Altersmonate der Säuglinge anzugeben erübrigt sich; solche Standardzahlen sind deshalb nicht ohne weiteres auf den einzelnen Fall anzuwenden, weil bei der Berechnung der täglichen Trinkmenge nicht das Alter des Kindes allein bestimmend ist, sondern auch sein Körpergewicht, das ja z. B. unter oder über der Norm sein kann. Im allgemeinen wird man nicht fehl gehen, wenn man auf 1 Kilogramm Körpergewicht 200 Gramm Flüssigkeitsmenge berechnet, also für ein 5000 Gramm wiegendes Kind die ungefähre Tagesportion mit 1 Liter bemiſst.

Als Surrogat der Muttermilch kommt bei uns fast nur die Kuh- und Ziegenmilch zur Verwendung. Aus verschiedenen Gründen kann die Tiermilch nicht im natürlichen Zustand gegeben werden; wir müssen sie kochen uud, wenigstens bis zu einem gewissen Lebensalter, mehr oder weniger verdünnen. Je einfacher und natürlicher wir vorgehen, desto besser erweisen sich unsere Erfolge; es handelt sich wohl um eine künstliche Ernährung, doch soll es keine gekünstelte sein. In den ersten Lebenswochen gibt man eine Mischung von $^1/_3$ Milch auf $^2/_3$ Wassen, am Ende des 2. Monats $^1/_2$ Milch auf $^1/_2$ Wasser, im 5. Monat $^2/_3$ Milch auf $^1/_3$ Wasser und im 7.—8. Monat Vollmilch (unverdünnte Milch); nach diesen vier Standardzahlen läſst sich das Mischungsverhältnis zwischen Milch und Verdünnungsflüssigkeit für jeden Monat des ersten Lebensjahres leicht berechnen. Während der ersten 3 Monate verdünnen wir die Milch mit Wasser, in den späteren Monaten mit Schleim (Hafer, Reis, Gerste). Auf jede Einzelflasche kommt dann noch je 1—2 Kaffeelöffel voll Milchzucker oder auch gewöhnlicher Zucker. Die sog. Kindermehle sind beim gesunden Säugling ausnahmslos entbehrlich; beim kranken Kinde leisten sie dem Arzt

oft gute Dienste; am zweckmäſsigsten ist es, ganz auf sie zu verzichten und sie nur auf ärztliche Anordnung hin zu geben. Ebenso wie die Kindermehle, denen die intensive Reklame der Fabrikanten und die Unvernunft des Publikums mehr als der wirkliche Erfolg die weite Verbreitung verschaffte, ebenso überflüssig sind auch die verschiedenen Milchpräparate (Büchsenmilch, Fettmilch usw.). Gerade der Kinderarzt, der doch mit diesen Präparaten beim kranken Säugling oft so schöne Erfolge erzielt, wird nach all seiner Erfahrung die einfache Milch-Wasser-, resp. Milch-Schleim-Mischung für die Ernährung halten, bei welcher das normale Kind gut gedeiht; zeigt das Befinden des Säuglings, daſs die Entwicklnng bei dieser Nahrung nicht richtig fortschreitet, so ist etwas bei dem Kinde nicht in Ordnung, und man tut gut daran, ärztlichen Rat sich einzuholen.

Bevor ein Säugling nicht ungefähr 7 Monat alt geworden, soll er auſser seiner Milch nichts, keine Beinahrung bekommen. Das zu frühe Darreichen von Beikost, insbesondere des vielbeliebten Breis, kann ernste Störungen zur Folge haben. Vom 8.—9. Monat an wird anstelle einer Flaschenmahlzeit ein Brei (aus Zwieback, Gries, Reis usw.) gegeben. Einige Wochen später ersetze man eine andere Flasche durch eine Suppe (Schleimsuppen, mit oder ohne Fleischbrühe). Am Ende des ersten Lebensjahres erhält somit ein Kind 3—4 Flaschen Vollmilch, einen Brei und eine Suppe. Dazwischen darf das Kleine an Zwieback, Brot und ähnlichem knuspern. Etwas Gemüse, Kartoffeln und Mehlspeisen sei gerne gestattet.

D. Die Pflege des Säuglings. Wie bei der Ernährung, so bildet auch bei der Pflege des Säuglings die Reinlichkeit die wichtigste Vorschrift. Jeder Säugling soll täglich warm (28° R.) gebadet werden. Die Furcht, daſs das häufige Baden das Kind schwächen könnte, ist unbegründet, wenn man durch Warmhalten des Zimmers, durch Vorwärmen der Leibwäsche und des Bettchens eine Abkühlung, einen schwächenden Wärmeverlust vermeidet. Nach dem Baden sind die Säuglinge etwas empfindlich gegen Temperaturwechsel; man darf sie deshalb vor Ablauf von 2—3 Stunden nicht ausfahren. Kalte Abwaschungen zur Abhärtung der Säuglinge unterlasse man; es ist besser, solche Versuche auf ein späteres Alter zu verschieben. — Die Reinhaltung des Mundes kann im allgemeinen dem Kinde selbst überlassen werden; man ist ärztlicherseits von der früher gepflogenen Sitte, das Mäulchen des Säuglings vor jedem Trinken auszuwischen, völlig abgekommen.

Liegen die Kinder in ihrem Bettchen warm, so braucht die Schlafstube auch im Winter nicht geheizt zu sein. Federkissen sind bei Säuglingen zu vermeiden, man verwendet am besten Spreusäcke, auch für das Kopfpolster, oder Roſshaar. — Wann ein Säugling zum erstenmal ausgefahren werden kann, hängt von den äuſseren Verhältnissen des Einzelfalles ab; im allgemeinen soll man hierbei nicht zu ängstlich sein.

Bei der Einteilung der Mahlzeiten wurde bereits das strenge Festhalten einer Regelmäſsigkeit betont und gleichzeitig darauf hingewiesen, daſs es nicht schwer ist, einen Säugling an eine solche Regelmäſsigkeit zu gewöhnen. Es handelt sich hier um ein sehr wichtiges Kapitel der Säuglings-Pädagogik, wenn man diesen Ausdruck — ich glaube, wohl mit Recht anwenden darf. Die Erziehung des Kindes kann schon am ersten Lebenstag einsetzen und muſs es auch, wenn anders man Schädigungen für den Säugling und Unbequemlichkeiten für sich selber vermeiden will. Genau so wie ein Kind — wenn von Anfang an darauf geachtet wird — sich sehr leicht an das Einhalten einer 3stündigen Nahrungspause gewöhnen läſst, ebenso kann man es auch dazu erziehen, nachts eine Reihe von Stunden (6—8) ohne Mahlzeit auszuhalten und durchzuschlafen. Es ist eine solche Gewöhnung recht wichtig für die gesunde, geistige und körperliche Entwicklung eines Säuglings. Bei Einschlafenlassen der Kleinen vermeide man im allgemeinen die Anwendung künstlicher Hilfsmittel (Umhertragen, Einsingen, Trinkenlassen, Wiegen usw.); es ist viel besser, das Kind selbständig einschlummern zu lassen, was auch einer vernünftigen Mutter fast stets gelingen dürfte. Der Hinweis auf so manchen alten Brauch kann nicht viel bedeuten, wenn man sich daran erinnert, daſs auch das jahrhunderte-

lang geübte feste Wickeln verlassen worden, dafs die früher unentbehrliche Wiege nur noch in Rumpelkammern anzutreffen ist. — Die Kinder sollen — aufser zum Trinken — möglichst wenig aufgenommen werden, vor allem nicht, wenn man sie dadurch beruhigen will; die Gefahr der Verwöhnung ist zu grofs, den Schaden davon hat das Kind sowohl als auch die Mutter.

Eine Erfahrung, die man hauptsächlich bei einem Brustkind immer wieder macht, ist die Anspruchslosigkeit des Säuglings in Bezug auf das Beschäftigtwerden. Diese Tatsache sollte viel mehr berücksichtigt werden als es in der Praxis geschieht; dann würde jener leider so häufig gemachte Fehler unterbleiben, der darin besteht, dafs die kleinen Kinder zu viel beschäftigt, ihre Sinne und damit ihr Nervensystem zu sehr in Anspruch genommen werden. Das Brustkind zeigt uns, dafs es nach dem Aufwachen stundenlang ruhig und zufrieden im Bettchen liegen kann, bald mit den Beinchen strampelnd, bald andächtig und fidel mit seinen Fingerchen spielend, oder stillvergnügt vor sich hinjauchzend; es braucht keine Gesellschaft und nur ganz wenig oder nur sehr einfaches Spielzeug. Welch ein Gegensatz zwischen diesem Säugling, dessen Sinne und Nerven auch während des Wachseins ausruhen, und dem Kinde, das für die Erwachsenen gleichsam ein Spielzeug darstellt und das — sobald es ausgeschlafen — nun immerzu unter nicht gleichgültig zu erachtender Inanspruchnahme seiner Sinnesorgane — insbesondere des Auges — beschäftigt wird. Die pädagogische Quintessenz ergibt sich aus dieser Gegenüberstellung. Zum Geübtwerden der Sinne bedarf es beim Säugling unserer Mithilfe in keiner Weise. Je weniger wir uns mit ihm abgeben, je mehr wir ihn psychisch sich selbst überlassen, desto besser fördern wir die gesunde Entwicklung seines Nervensystems und die seiner geistigen Funktionen. Die tägliche Erfahrung lehrt leider, dafs diese an sich doch selbstverständliche Erziehungsregel zu wenig beachtet wird.

Der Zahndurchbruch erfolgt beim gesunden Säugling ohne wesentliche krankhafte Begleiterscheinungen; handelt es sich doch um einen physiologischen Vorgang; wo Störungen während des »Zahnens« sich zeigen, da stehen diese entweder mit dem Durchbruch der Zähne in keinerlei Beziehung, oder wir haben ein nicht ganz gesundes Kind vor uns. Meist ist in letzterem Falle das »erschwerte« Zahnen durch eine mehr oder weniger stark entwickelte Rachitis (Englische Krankheit) bedingt. Die falsche Ansicht über das Zahnen der Kinder ist einer der verderblichsten Irrtümer in der Säuglingspflege, indem bei Erkrankungen (z. B. an Durchfall, Husten usw.) im »Zahnalter« befindlicher Säuglinge den durchbrechenden Zähnen die Schuld an den Störungen gegeben, und auf die rechtzeitige ärztliche Hilfe verzichtet wird in der Annahme, dafs wenn der Zahn »durch« ist, die Krankheit von selbst verschwindet.

Die ersten Zähne (die 2 mittleren unteren Schneidezähne) erscheinen zwischen dem 6.—10. Lebensmonat (selten früher); es folgen dann im ersten Lebensjahr gewöhnlich noch die 4 oberen Schneidezähne. Das verspätete Durchbrechen der ersten Zähne kommt häufig (auch bei Brustkindern) vor; Unregelmäfsigkeiten im Erscheinen der Zähne (z. B. die ersten zwei kamen bereits im 5. Monate, und am Ende des Jahres sind noch keine weiteren da) soll stets Veranlassung sein, das Kind ärztlich untersuchen zu lassen.

E. Die soziale Bedeutung der Säuglingshygiene. Die Verdauungskrankheiten spielen im Säuglingsalter die wichtigste Rolle unter den pathologischen Affektionen, welche die frühste Kindheit befallen. Wohl bei 60 bis 70 % der Kinder, die im ersten Lebensjahre sterben, ist die Todesursache in einer Erkrankung des Magen-Darmkanals nachzuweisen. Hierzu kommt nun noch die grofse Säuglingsmortalität überhaupt. Die Zahl der in Deutschland lebenden Säuglinge — d. h. der Kinder unter 1 Jahr — beträgt ungefähr den 34. Teil der Gesamtbevölkerung; an der allgemeinen Sterblichkeit beteiligt sich das Säuglingsalter aber mit einem zehnfach so grofsen Anteil, indem nämlich nicht $^1/_{34}$, sondern ein volles Drittel aller Gestorbenen das 1. Lebensjahr noch nicht überschritten hat.

Die Bekämpfung der schrecklich hohen Säuglingssterblichkeit hat in neuer Zeit zu einer kraftvollen sozialhygienischen Be-

wegung geführt. Überall und nach den verschiedensten Richtungen hin ist man bestrebt, durch bessere Ausgestaltung der Säuglingshygiene jener für unsere Zeit doch recht traurigen Mortalität entgegenzuwirken. Diese ist im letzten Vierteljahrhundert annähernd unverändert geblieben, während die Sterblichkeit der späteren Jahrgänge in derselben Zeit fast auf die Hälfte zurückgegangen ist; im Jahr 1904 betrug die Säuglings-Mortalität in Deutschland 196 ‰, d. h. von 1000 Lebendgeborenen starben 196 vor Ablauf des ersten Lebensjahres. Im Gegensatz hierzu hat sich die Geburtenzahl in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert, und zwar in dem Sinne, dafs sie ganz auffallend zurückgegangen ist. Am deutlichsten wird diese Verminderung der Geburten durch folgende Statistik illustriert: In Berlin kamen 1876 auf 1000 Ehefrauen 240 Geburten, während im Jahre 1902 die Geburtenzahl nur die Hälfte betrug, 119 ‰! — Die grofse Mortalität im Säuglingsalter und der Rückgang der Geburten machen den Kampf gegen die Kindersterblichkeit zu einer überaus wichtigen, sozialhygienischen Aufgabe. Der Einwand, dafs dieses Hinsterben so vieler Säuglinge eine Auslese im Darwinschen Sinne darstellt, erweist sich nach jeder Richtung hin als irrig; nicht nur z. B. dafs da, wo die Säuglingssterblichkeit grofs ist, auch in den nächsten Jahren auffallend viel Kinder zu Grunde gehen, es zeigt sich vielmehr auch bei der Rekrutenaushebung, dafs diejenigen Bezirke die meisten Tauglichen stellen, wo die Säuglingsmortalität am kleinsten ist. Von noch gröfserer Bedeutung als die Bekämpfung der Mortalität als solcher erscheint mir bei der ganzen Bewegung des Säuglingsschutzes das Streben zu sein, dem Säugling die gesunde Entwicklung zu einem kräftigen Organismus zu ermöglichen. Für so viele, die an diesen modernen Bestrebungen teilnehmen, handelt es sich nicht darum, mit allen künstlichen Mitteln einen Säugling dem Tode zu entreifsen und zu einem verkrüppelten, schwächlichen Menschen aufwachsen zu lassen, sondern es gilt, ein kräftiges Geschlecht zu erzielen, das körperlich und geistig gesund und darum entwicklungsfähig ist. Und von diesem Gesichtspunkte aus ist der zu gehende Weg von der Natur deutlich vorgezeichnet; Rückkehr zur natürlichen Ernährung; Belehrung über eine naturgemäfse Kinderpflege vom frühsten Alter an und möglichste Beseitigung aller jener so bedeutungsvollen, sozialen Faktoren, die der Durchführung der natürlichen Ernährung und einer gedeihlichen Erziehung der Kinder entgegenstehen.

Literatur: Czerny-Keller, Des Kindes Ernährung, Ernährungsstörungen und Ernährungstherapie. Leipzig 1906/07. — Flechsig, Neurologisches Centralblatt 1894—1899; 1903. — Gehirn und Seele. Leipzig 1896. — v. Lindheim, Saluti juventutis. Ebenda 1908. — Monti, Das Wachstum des Kindes. Kinderheilkunde in Einzeldarstellungen. 26. Heft. Berlin 1907. — Neter, Mutterfreuden und Muttersorgen. München 1907. — Pfaundler u. Schlofsmann, Handbuch der Kinderheilkunde (Pfister). Leipzig 1906. — Preyer, Die Seele des Kindes. — Probst, Gehirn und Seele des Kindes. Sammlung v. Abhandlg. a. d. Gebiet der pädagog. Psychol. u. Physiol. Bd. VII. 2. u. 3. Heft. Berlin 1904. — Röse, Die Wichtigkeit der Mutterbrust für die körperliche und geistige Entwicklung des Menschen. Leipzig 1905.

Mannheim. E. Neter.

Schabernack

Dieses seit dem 14. Jahrhunderte gebräuchliche Wort bringt die Sprachwissenschaft in Verbindung mit got. skaban = scheren; es wäre danach = den Nacken scheren. Abscheren des Haares galt bei den alten Deutschen als Zeichen der Absetzung, des Schimpfes und der Entehrung. (Man vergl. hierzu noch mhd. nachaft = verschlagen, neckisch und nacheit = Tücke.) Ursprünglich dem Hohne verwandt, bedeutet es gegenwärtig eine zum Necken geneigte Stimmung oder Tatlust, kommt also dem Worte Schäkerei (= Schelmerei im guten Sinne) gleich. Mad. de Staël sieht in solcher Neckerei durch Wort und Tat ein Zeichen der Freundschaft. Ekelhaft wird sie, wie Weber (Demokritos Bd. 7 S. 18) bemerkt, wenn sie nicht »das Vergnügen des Nachbars, sondern nur sich selbst egoistisch zu kitzeln sucht«, auf boshafter List beruht und mit Spott und rohem Mutwillen gepaart ist, also wie Schadenfreude (s. d.) als übelwollende Neigung auftritt. Als solche überschreitet sie die Grenze des Scherzes (Foppen, Schrauben, Aufziehen, Verhohnipeln usw.),

weil sie desen Gutmütigkeit verleugnet. (Siehe Neckerei!) Niemeyer schreibt (a. a. O. S. 162) darüber: »Selbst so manches, was, weil es nicht bösartig erscheint, anfangs belacht wird, kann der wahren Humanität nach und nach sehr gefährlich werden. Man muntere doch nie auf, wenn sich junge Leute über andere Menschen lustig machen, ihrer Schwäche bitter spotten, sie necken und überlisten, kleine Possen spielen; Anekdoten auffangen und wiedererzählen.« Vergl. Neckisch.

Leipzig. O. Siegert.

Schadenfreude

Mit Mifsgunst, Neid, Feindseligkeit, Hafs, Härte und Grausamkeit verwandt, sucht sich Schadenfreude durch heimlich bewahrtes oder öffentlich kundgegebenes boshaftes Wohlgefallen, mit Schiller zu reden, »an fremdem Glück und fremder Gröfse zu rächen«. Mangel an Wohlwollen und Billigkeit ist ihr oberstes Kennzeichen, und nur in einem verderbten, verhärteten Gemüte kann die Freude über das Unglück der Mitmenschen Raum finden; der Volksmund nennt den Teufel den Schadenfroh. Niemeyer bezeichnet ihren Höhepunkt als »beifallgebendes Gelächter bei fremder Verlegenheit und Not.« H. B. von Weber (Handb. der psych. Anthrop. S. 244) betont richtig, dafs Roheit des Gemüts sie steigert, Bildung sie unterdrückt, und erklärt sie als »die Freude über das Übel, welches einen uns bekannten anderen betroffen hat, die nur dann die Stärke eines Affekts erlangt, wenn man gegen diesen anderen und aus irgend einem Grunde schon feindselig gestimmt ist.« Schopenhauer stellt sie dem Neide gegenüber, wenn er spricht: »Die Schadenfreude ist in gewissem Betracht das Gegenteil des Neides. Jedoch ist, Neid zu empfinden, menschlich, Schadenfreude zu geniefsen, teuflisch. Es gibt kein unfehlbareres Zeichen eines ganz schlechten Herzens und tiefer moralischer Nichtswürdigkeit, als einen Zug reiner herzlicher Schadenfreude.« Ziller hebt (Ethik S. 176) ihr Verhältnis zum Wohlwollen hervor, indem er schreibt: »Schadenfreude, insofern der eine Wille gerade davon eine Befriedigung empfindet, dafs der andere Wille nicht zu seiner Befriedigung gelingt.« Emminghaus (Die psych. Störungen des Kindesalters S. 81) rechnet zur »perversen psychischen Lust« auch die »Schadenfreude in ihren zahlreichen Modalitäten«. Bei Kindern, die naturgemäfs mehr zur Mitfreude geneigt sind, ist sie »doppelt unnatürlich und empörend« (Niemeyer). Schlimme Veranlagung begünstigt ihre Entwicklung; »fehlerhafte Erziehung, leidenschaftliche Behandlung und Anblick schlimmer Beispiele sind die eigentlichen Quellen« (Niemeyer a. a. O. S. 162). Sie kann nicht früh genug ausgerottet werden durch Belehrung, Beispiel und Gewöhnung. Herbart (a. a. O. II, 409) empfiehlt »strengsten Tadel«. Oft reicht, wie Niemeyer bemerkt, Versetzung in eine ganz andere Lage (Umgebung) hin, sie zu beseitigen. Siehe hierzu: Neid, Mifsgunst, Hafs, Grausamkeit, Boshaftigkeit.

Leipzig. O. Siegert.

Schalkhaft

Das Wortpaar Schelm und Schalk hat im Laufe der Jahrhunderte einen merkwürdigen Bedeutungswechsel erfahren. Ursprünglich zur Kennzeichnung bösartiger Gemütsbeschaffenheit verwandt, wird es heute gebraucht, um einen liebenswürdigen Charakterzug zu benennen. Ein Schalk war früher ein knechtisch gesinnter, arglistiger, selbstsüchtiger, heimtückischer Mensch, gegenwärtig entspricht das Wort etwa dem, was Goethe meint, wenn er (Sämtl. Werke 15, 294) darunter jemand versteht, der »mit Heiterkeit und Schadenfreude« einem Mitmenschen »einen Possen spielt«; doch wolle man dabei bedenken, dafs hier die Schadenfreude gutartig und lediglich darauf gerichtet ist, einen anderen verlegen zu machen, um ihn zu erfreuen. Schalkhaftigkeit ist durchweg dem Humor im Sinne Jean Pauls verwandt, der auf »einem Auge lacht und auf dem auderen weint«; sie gibt sich als eine lebensfrohe Mischung von leichtem Sinn und Wohlwollen, gepaart mit etwas Laune, List und Mutwillen, als das Erzeugnis gesunder Lebensstimmung und reiner Lust an heiterem Spiele kund. Beachtenswert ist der rasche Flufs der Vorstellungen, die vielgestaltig wechselnde Betätigung der einzelnen Seelenkräfte, vor allem die reiche Phantasietätigkeit und die

Verwandtschaft der Schalkhaftigkeit mit dem Witze bezüglich der Raschheit im Auffinden des springenden Punktes. Sanguiniker neigen mit Vorliebe zu schalkhaftem Tun, daher zählt man unter Weibern und Kindern viel Schalkhafte. Einen eigenartigen Zug der weiblichen Natur hebt Goethe (Wilhelm Meister II, 56) hervor, wenn er schreibt: »Niemals fehlt es Frauen an einer Träne bei ihren Schalkheiten.« Aus alledem ergibt sich, dafs Schalkhaftigkeit ethisch als ein Gut zu betrachten und erst dann zu verwerfen ist, wenn sie im Übermafse geübt, also nicht als Würze des Lebens, sondern als Überdrufs erweckendes Zuckerwerk verabreicht wird und dadurch einen bedenklichen Mangel an Ernst in der Lebensführung verrät. Zur Entwicklung der Schalkhaftigkeit im Kinde trägt aufser der geistigen und körperlichen Rüstigkeit das geistig-sittliche Familienklima unendlich viel bei. Wohl dem Kinde, dessen Pfad von der Sonne der Heiterkeit beschienen wird, unter deren Einflufs geist- und gemütvolle und darum geist- und gemütfördernde Schalkhaftigkeit gedeiht! Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, zu verhindern, dafs zu viel geschehe und darunter sowohl die ästhetische Ausgestaltung der Persönlichkeit als auch die Würde der sittlichen Lehensanschauung Schaden leide. (Vergl. hierzu: Listig, Neckisch, Mutwillig, Schabernack.)

Leipzig. G. Siegert.

Schamgefühl

Über den Begriff der Scham haben wir uns unter »Schamlosigkeit« ausgesprochen. Schamlosigkeit entbehrt des Schamgefühls, der »Angst einer besorgten Verachtung« (Jakobs, Psychologie S. 331) und huldigt offen oder versteckt dem Grundsatze: »Pfui, wie reizend!« Wie Schamlosigkeit eine Ausdrucksform der Selbstverachtung darstellt, so ist die Grundlage der Schamhaftigkeit: Ehrgefühl, edles Selbstgefühl. Mit Recht zählt Lindner (Psychologie S. 161—162) das Schamgefühl zu den moralischen Gefühlen und erklärt es aus »der plötzlichen und unaufhaltsamen Hemmung des Selbstbewufstseins«. Nahlowsky (Das Gefühlsleben) leitet es aus der Harmonie des Einzelwillens mit »dem aus den Idealbildern entsprungenen Allgemeinwillen« ab, die sich als eine Förderung psychischer Lebenstätigkeit, als das Wohlgefühl des sittlichen Beifalls, der sittlichen Billigung geltend macht. Das ist die bejahende Seite des Schamgefühls. Die verneinende besteht in dem Wehe- oder Schmerzgefühle des sittlichen Tadels, der absoluten Mifsbilligung und Verurteilung. »Ob diese Mifsbilligung in Scham oder in Reue übergeht, in beiden liegt eine Scheidung zwischen edlerem und schlechterem Selbst, eine innere Anklage, ein Wunsch, dafs man sich doch anders als so gefunden hätte! (Nahlowsky.) Friedrich Hebbel spricht das trefflich in folgendem Zweizeiler aus:

»Scham bezeichnet im Menschen die innere Grenze der Sünde;
Wo er errötet, beginnt eben sein edleres Selbst.«

Das Schamgefühl wird vorherrschend von aufsen angeregt; bald zeigt es sich als eine Folge des Ertapptwerdens über sittlicher Unlauterkeit, bald entspringt es aus dem Bewufstsein eines Verstofses gegen Anstand und Sitte oder wohl gar der Unfolgerichtigkeit im Denken und Handeln. H. B. von Weber (Handb. d. psych. Anthrop. S. 252) stellt es der Schande, der üblen Meinung anderer von uns, gegenüber und weist darauf hin, dafs es sich leicht zum Affekt steigert, als solcher die Besonnenheit schwächt und auf das organische Leben einen nachteiligen Einflufs ausübt. Das physiognomische Kennzeichen des Schamgefühls ist das Erröten oder Erblassen. Wer sich über die Entwicklungsbedingungen der Schamröte eingehend unterrichten will, möge Darwins berühmtes Werk über den Ausdruck der Gemütsbewegungen (The expression of the emotions in men and animals. London 1872) oder die Arbeit J. Henles: Über das Erröten (Deutsche Bücherei, Heft VII, Breslau, Verlag von O. Schottländer) zur Hand nehmen. Das gesunde Schamgefühl, das sich als Züchtigkeit in Gedanken, Worten und Werken äufsert, heifst Keuschheit. Verrohtes Schamgefühl macht sich als Laxheit in der Beurteilung geschlechtlicher Dinge, Koketterie, Prostitution, Selbstschändung usw. geltend; überreiztes Schamgefühl zeigt sich in

scheinheiliger Prüderie, Lüsternheit und naturwidrigen Geschlechtssünden. Beide Arten offenbaren, in welchem Grade die Kulturgesellschaft die Unschuld der Natur verloren hat, in welchem Maſse ihr Natur zur Schuld geworden ist. (Siehe auſserdem: Schamlos und Sexuelle Aufklärung, Sexual-Ethik.)

Leipzig. G. Siegert.

Schamlos

Kant versteht unter Scham die »Angst aus der besorgten Verachtung einer gegenwärtigen Person« (Sämtl. Werke 10, 281). Der Sprachgebrauch faſst den Begriff weiter. Nicht nur das Gefühl des Bedrücktseins, sich unpassend benommen zu haben, ungeschickt gewesen zu sein, in ungünstigem Lichte zu erscheinen, sondern ebenso sehr das der Demütigung und Reue, sich gegen Zucht und Sitte vergangen und der Sittlichkeit zuwider gehandelt zu haben, enthält der Begriff Scham. Sie äuſsert sich durch Gewissensbisse, Erröten und Erbleichen, Niederschlagen der Augen, Verlegensein usw. Auf das Geschlechtsleben bezogen, entspricht sie dem, was die Worte: Schamhaftigkeit, Keuschheit ausdrücken. Demgemäſs gibt es eine Schamlosigkeit im engeren, weiteren und weitesten Sinne; jene hat lediglich das Geschlechtsleben, die im weiteren Sinne das allgemeine Verhältnis zu Sitte und Zucht, und die im weitesten Sinne die Beziehungen des Menschen zu allem, was die Sittlichkeit in sich schlieſst, zum Gegenstande. Die furchtbarste Art der Schamlosigkeit ist unseres Erachtens jene Geistes- und Gemütsverfassung, die von der Lust an frechem und gemeinem Denken und Handeln beherrscht und bestimmt wird und einer völligen Verwahrlosung der Seele gleichkommt, obwohl sie unter Umständen weder gegen Sitte, noch Anstand äuſserlich zu verstoſsen braucht — die Gemeinheit der Gesinnung. Schamlosigkeit als Kinderfehler wird zumeist nur mit dem Geschlechtsleben des Menschen in Verbindung gebracht und als Verletzung der Keuschheit, der Unschuld im gewöhnlichen Sinne, betrachtet. Wir wollen an diesem Gebrauche hier festhalten. Schamlos ist danach alles, was in »Haltung, Miene, Gebärde, Kleidung und Rede der strengsten und zartesten ununterbrochenen Bewahrung des Anstandes in Bezug auf die Selbstdarstellung der Person« (Palmer) widerspricht oder der »unüberwindlichen Scheu, daſs nicht dasjenige, was dem tierisch-sinnlichen Leben angehört, zur Erscheinung komme« (Palmer), zuwiderläuft. Dahin gehören: Sinnlichkeit, Lüsternheit, Wollust, Gemeinheit, geheime Jugendsünden und öffentliche Jugendlaster, soweit sie im Kindesalter beobachtet und beurteilt werden, und zwar nicht vom Standpunkte der Prüderie, die, wie sich Palmer (Evangel. Pädagogik S. 296) mit Recht ausdrückt, ein Zeichen innerer »Unlauterkeit« ist, sondern von dem vernunftgemäſser Sittlichkeit. Grundursache, Ausgangs- und Stützpunkt geschlechtlicher Schamlosigkeit ist der Hang zur Sinnlichkeit, der im Kinde durch Verzärtelung und Verweichlichung, Überreizung der Phantasie und Vernachlässigung der geistig-sittlichen Zucht geweckt und groſsgezogen wird und da leicht zur Leidenschaft entartet, wo die vererbte Körperbeschaffenheit eine günstige Grundlage bietet. Emminghaus bezeichnet diesen Hang, soweit er auf das Geschlechtliche gerichtet ist, als perverse psychische Lust, als »Lust an Unflätigkeiten, am Gemeinen, Obscönen«, als »Begierde zur Verwirklichung des Obscönen in Handlungen (a. a. O. S. 81, 122, 129), und weist darauf hin, daſs »zu Neurosen und Psychosen veranlagte Individuen oft frühzeitig geschlechtliche Erregungen« zeigen. Schamlosigkeiten können nach Emminghaus instinktiver Natur oder durch Verführung veranlaſst worden sein. Rosenkranz (Die Pädag. als System, S. 53 ff.) sieht in der Profanation, die »ein unreines Wohlgefallen daran hat, die Geschlechtsverhältnisse einer zweideutigen, witzelnden, frechen Besprechung und Aufreizung zu machen«, eins der Mittel, deren sich die Verführung bedient. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die sog. »verborgenen« Miterzieher. (Überfütterung, Alkoholgenuſs; Gegenstände des öffentlichen Anschauens, Lektüre [Bibel!], Dienstmädchen, Spielgenossen, Beisammenwohnen vieler Menschen an einem Orte usw.) Gesundheit und Sittlichkeit fordern gewissenhafte Aufmerksamkeit auf die Entwicklung des Geschlechtstriebes, um dessen Miſsbrauch zu verhindern. Der klarver-

ständige Niemeyer (a. a. O. 51 ff.) faſst die Pflichten des Erziehers in dieser Richtung unter die drei Hauptgesichtspunkte der Verhütung, Entdeckung und Heilung zusammen. Die Verhütung hat der Verführung und den »gewöhnlichen Veranlassungen« (Reizung der Körperteile durch Berührung usw.) entgegenzuarbeiten durch vorsichtige Belehrungen und Warnungen. Wie weit hierbei die gegenwärtig stärker denn je nach dem Vorbilde der Philanthropen geforderte sexuelle Aufklärung von Nutzen sein kann, möge an anderer Stelle untersucht werden. Die Entdeckung des Lasters, wo es bereits vorhanden ist, erfordert ein hohes Maſs von Takt und Erfahrung. Die Heilung des Übels geschieht durch »physische, psychische und moralische Mittel«. (Siehe Niemeyer a. a. O. S. 57 ff.) Wohl zu beherzigen ist hierbei das Wort des Philosophen Rosenkranz (a. a. O. S. 154): »Hier ist der Punkt, wo die physische Erziehung sich ganz zur ethischen aufhebt und die Reinheit des Herzens den Leib heiligen muſs. Das Turnen allein tut es nicht, und gar mancher Turner ward im Gefühle des Überschwanges seiner Muskelvollkraft zu Ausschweifungen hingerissen; die Heiligung des Sinnes muſs zur gymnastischen Übung hinzutreten und die Begierde von innen heraus übermeistern.« Herbart empfiehlt (a. a. O. II, 408) zur Bekämpfung des »Hanges zur Sinnlichkeit«, dieses »Radikalfehlers«: Diät, Abhärtung, feste Regierung neben der Sorge, die sinnliche Neigung, soweit erlaubt sein kann, durch Befriedigung zu beschwichtigen (!); anderswo (a. a. O. I, 274) bringt er »genaue Aufsicht, ernsten Tadel und die ganze Strenge sittlicher Grundsätze,« als Bekämpfungsmittel in Vorschlag. Kellner (Aphorismen S. 80), der Basedows Ansichten über die Art der geschlechtlichen Aufklärung verwirft, sieht in der Erziehung zur Schamhaftigkeit, dem »inneren Universalrichter, welcher Einzelheiten der Belehrung überflüssig macht,« das Hauptmittel zur Beseitigung der Schamlosigkeit. Indem er das Verhältnis der Schule zur Schamlosigkeit prüft, kommt er zu dem Grundsatze: »Was ein reiner und tugendhafter Mensch nicht in Gegenwart Erwachsener aussprechen oder besprechen kann, ohne inneres Widerstreben und Schamgefühl, gehört nicht vor Kinder in die Schule.« Wir raten, in schwierigen Fällen schamloser Lebensführung stets den Rat des Arztes einzuholen, denn Schamlosigkeit betrifft zuweilen mehr den Körper als den Geist; am nötigsten ist selbstverständlich der Beistand des Seelenarztes, wo Geisteskrankheit die Ursache des Lasters zu sein scheint. Vergl. Schamgefühl.

Leipzig. Gustav Siegert.

Scharlach

Die Krankheit ist in hohem Grade ansteckend, jedoch ist die Disposition eine sehr verschiedene. Es gibt eine groſse Zahl von Personen, welche gegenüber Scharlach unempfänglich sind. Die Sterblichkeit der Erkrankten ist ebenfalls groſsen Schwankungen unterworfen, es gibt sehr leichte und wiederum bösartige Epidemien, man rechnet etwa 2—30 % Todesfälle.

Im Jahre 1903 sind in Deutschland 15247 Personen an Scharlach gestorben, davon 1587 im ersten Lebensjahre, 458 vom 15.—60. Jahr, 7 über 60, aber 13195 zwischen dem 1. und 15. Lebensjahre. Der Scharlach ist demnach hauptsächlichst eine Krankheit des jugendlichen Alters. Nach einer groſsen Sammelstatistik von Epidemien in England standen im 1.—5. Lebensjahr 64 % der Erkrankten, im 6.—15. Lebensjahre 32 %, im 15.—25. Jahr 2,6 %, im 25.—35. Jahr 0,9 %, im Alter über 35 Lebensjahr nur 0,5 %. Die Disposition nimmt vom 10. Jahre an schon erheblich ab und ist mit dem 14. Jahre bereits sehr gering. Daher kommt es bei Scharlach darauf an, die Kinder über das gefährliche Alter hinauszubringen; das beste Mittel hierzu liegt in der Isolierung. Später tritt dann die Altersimmunität ein.

Die Kranken sind wahrscheinlich schon ein paar Tage vor Ausbruch des Ausschlages infektionstüchtig und bleiben so bis zur vollendeten Abschuppung; zweifellos sind auch die Schuppen im stande die Krankheit zu übermitteln, ebenso ist durch die Kasuistik bewiesen, daſs während der Krankheit benutzte Kleider den Scharlach übertragen haben; auch können Gesunde an ihren Kleidern usw. die Krankheitskeime verschleppen. Meistens kommt die Krank-

heit 4—8 Tage nach Aufnahme des Krankheitsstoffes zum Ausbruch. Die ersten Krankheitszeichen bestehen in hohem Fieber bis 40 sogar 41 ° C., dem Schüttelfrost oder häufiges Frösteln sowie Halsschmerzen voraufgehen. Gewöhnlich bricht 24 Stunden nach Beginn des Fiebers ein dunkelroter Hautausschlag aus, welcher sich zuerst an der Innenseite der Oberschenkel zu zeigen pflegt, dann am Gesicht und Hals entsteht und sich darauf über den ganzen Körper verbreitet.

Die Zunge ist gewöhnlich zunächst dick grün belegt, dann reinigt sie sich, und es treten die Zungenpapillen stark rot hervor (Himbeerzunge). Im Rachen entstehen oft dicke diphtherieartige, nekrotische Beläge, die Halsdrüsen schwellen an und häufig greift die Entzündung auf die Ohren über. Durchlöcherung des Trommelfelles, Schwerhörigkeit, Taubheit, sogar Tod können die Folge hiervon sein. Nicht selten tritt Herzschwäche ein, die eine häufige Ursache des Scharlachtodes ist. In vielen Fällen kommt es zu Störungen in den Nieren mit ihren Folgezuständen. Auf Erkrankungen der Ohren und Nieren ist beim Scharlach besonders zu achten, sie sind nie leicht zu nehmen. — Die Erreger des Scharlachs sind noch unbekannt.

Die Behandlung der Scharlachkranken ist allein vom Arzt in zweckentsprechender Weise vorzunehmen. Die Patienten sind so rasch und vollkommen als möglich von den übrigen empfänglichen Personen, also Kindern, soweit sie nicht schon die Krankheit überstanden haben, abzusondern. In Internaten sind zu Zeiten, wo Scharlach herrscht, die Halsentzündungen regelmäſsig dem Arzt zuzuführen; nicht selten stellen sie das erste Zeichen der ausbrechenden Krankheit dar. Auch der Lehrer soll in Scharlachzeiten sich bewuſst sein, daſs diese bösartige Krankheit gewöhnlich mit Halsschmerzen beginnt und Kinder, welche über Schmerzen im Halse und Schluckbeschwerden klagen, nach Hause schicken; er kann das vom Schulstandpunkte aus um so eher, als Kinder mit Halsentzündung doch nicht im stande sind acht zu geben und zu lernen.

Nach dem preuſsischen Gesetz vom 28. August 1905 betr. die Bekämpfung übertragbarer Krankheiten, müssen jugendliche Personen aus Behausungen, in welchen eine Erkrankung an Scharlach vorgekommen ist, soweit und solange eine Weiterverbreitung der Krankheit aus diesen Behausungen durch sie zu befürchten ist, von Schulen und Unterrichtsbesuchen ferngehalten werden. Von jeder Fernhaltung hat die Polizeibehörde dem Vorsteher der Schulen- (Direktor, Rektor, Hauptlehrer, ersten Lehrer, Vorsteherin usw.) unverzügliche Mitteilungen zu machen.

Es ist ferner darauf hinzuwirken, daſs der Verkehr dieser Personen mit anderen Kindern, insbesondere auf öffentlichen Straſsen und Plätzen, möglichst eingeschränkt wird.

Diese Bestimmungen finden auch auf Erziehungsanstalten, Kinderbewahranstalten, Spielschulen, Warteschulen, Kindergärten, Krippen u. dergl. Anwendung.

Wenn eine in einem Schulhause wohnhafte Person an Scharlach erkrankt, so wird die Schulbehörde die Schulen unverzüglich zu schlieſsen haben, falls der Kranke nicht wirksam abgesondert werden kann.

Kommt Scharlach in Pensionaten, Konvikten, Alumnaten, Internaten u. dergl. zum Ausbruch, so sind die Erkrankten mit besonderer Sorgfalt abzusondern und erforderlichenfalls unverzüglich in ein geeignetes Krankenhaus oder in einen anderen geeigneten Unterkunftsraum überzuführen. Auch ist darauf hinzuwirken, daſs diejenigen Zöglinge, welche nicht erkrankt sind, täglich mehrmals Rachen und Nase mit einem desinfizierenden Mundwasser ausspülen.

Während der Dauer und unmittelbar nach dem Erlöschen der Krankheit empfiehlt es sich, daſs der Anstaltsvorstand nur solche Zöglinge aus der Anstalt vorübergehend oder dauernd entläſst, welche nach ärztlichem Gutachten gesund sind.

Das Betreten des Sterbehauses, die Begleitung der Leichen durch Schulkinder und das Singen der Schulkinder am offenen Grabe ist zu verbieten.

In Ortschaften, in welchem Scharlach in epidemischer Verbreitung auftritt, kann die Schlieſsung von Schulen oder einzelnen Schulklassen erforderlich werden. Über die Maſsregel hat die Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des beamteten Arztes

zu entscheiden. Bei Gefahr im Verzuge kann der Schulvorstand auf Grund ärztlichen Gutachtens die Schliefsung vorläufig anordnen, hat aber hiervon unverzüglich der Schulaufsichtsbehörde Anzeige zu machen.

Die Wiedereröffnung der Schule oder Schulklasse kann nur von der Schulaufsichtsbehörde auf Grund eines Gutachtens des beamteten Arztes angeordnet werden. Auch mufs ihr eine gründliche Reinigung und Desinfektion der geschlossen gewesenen Schule oder Schulklassen sowie der dazu gehörigen Nebenräume vorangehen.

Die vorstehenden Vorschriften finden auf Erziehungsanstalten, Kinderbewahranstalten, Spielschulen, Warteschulen, Kindergärten, Krippen u. dergl. entsprechende Anwendung.

Literatur: Penzoldt. — Stintzing, Handbuch der speziellen Therapie der Infektions-Krankheiten. Jena 1903. — Anweisung des preufsischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten zur Ausführung des Gesetzes vom 28. Aug. 1905. Heft 6. Scharlach. Berlin 1906.

Jena. A. Gärtner.

Schelten

s. Strafe

Schiefertafel

s. Schreiben (Schreibutensilien)

Schielen

1. Wesen. 2. Ursachen. 3. Arten. 4. Grad. 5. Behandlung. 6. Irrtümliche Bezeichnungen und Anschauungen.

1. Wesen. Im weiteren Sinne des Wortes versteht man unter Schielen jede Abweichung der Blickrichtung des einen Auges von der des anderen. Das Schielen tritt also nur beim Vergleich der Stellung beider Augen miteinander in die Erscheinung, und zwar gibt das dem Willen gehorchende, auf den zu betrachtenden Gegenstand gerichtete Auge die Norm ab, und das von dieser Richtung abweichende ist das schielende.

Im engeren, von der Augenheilkunde ausschliefslich angewandten Wortsinn werden nur jene abweichenden Stellungen des einen Auges als Schielen bezeichnet, welche bei jeder Blickrichtung in gleichem Sinne und gleichem Grade auftreten, so dafs bei Rechts- und Linkswendung des Blickpunktes, beim Heben und Senken desselben stets die Blicklinie des fehlblickenden Auges um denselben Winkelgrad und in demselben Sinne von der Normalstellung abirrt. Die Schielstellung des einen Auges begleitet dabei unwandelbar alle Bewegungen des anderen Auges (Strabismus concomitans = eigentliches Schielen).

Durch diese Begriffsbestimmung werden jene Fälle ausgeschlossen, welchen Lähmung eines der sechs äufseren Augenmuskel zu Grunde liegt. Hier tritt bei solchen Blickrichtungen, die ohne den gelähmten Muskel vollzogen werden können, gar keine Abweichung des kranken Auges zu Tage; diese zeigt sich erst dann, wenn eine Blickbewegung im Sinne des gelähmten Muskels ausgeführt werden soll, und äufsert sich im Zurückbleiben des kranken Auges, das um so höhere Grade aufweist, je weiter der Blick des gesunden Auges nach der Seite des gelähmten Muskels gerichtet wird (= Lähmungsschielen).

Die feineren Merkmale dieser beiden Arten des Schielens zu besprechen, mufs ärztlichen Fachschriften vorbehalten bleiben. Nunmehr soll nur von dem eigentlichen (concomitierenden) Schielen die Rede sein.

2. Ursache. Die Ursache des Schielens liegt in angeborenem oder später entstandenem Mifsverhältnis der Kraftleistung gewisser als Antagonisten wirkender Augenmuskelpaare. Es kommen hierbei vorwiegend in Betracht:

1. Die beiden inneren Augenmuskeln. Sie haben ihren Ansatzpunkt an der nasenwärts gelegenen Fläche des Augapfels und bewirken eine Drehung beider Augen in der Richtung zueinander, gegen die Mittellinie des Kopfes.

2. Die beiden äufseren Augenmuskeln, welche an der Schläfenseite jedes Auges sitzen. Ihre Leistung besteht in der Wendung der Augen voneinander ab und gegen die Schläfe hin.

Bei normalen Verhältnissen und im ruhenden Zustand halten sich diese beiden Muskelpaare das Gleichgewicht, so dafs die Blicklinien beider Augen annähernd parallel

gerichtet sind. Nach Willkür können alsdann die Augen durch Anspannung des inneren Muskelpaares konvergent auf einen nahe gelegenen Punkt eingestellt werden oder durch Tätigkeit des äufseren Paares wieder von der Konvergenz zur Parallelstellung zurückkehren. Eine weitere Wirkung über die Parallelstellung hinaus bis zur Divergenz kommt normalerweise niemals vor und kann von gesunden Augen auch bei besonderer Versuchsanordnung mit Glasprismen nur in sehr geringem Grade betätigt werden. Schon hieraus ergibt sich, dafs die Arbeitsleistung der inneren Augenmuskeln häufiger und kräftiger in Anspruch genommen wird, und es darf nicht überraschen, dafs dieses Muskelpaar ganz besonders oft ein dauerndes Übergewicht erhält, und so zur Ursache des Einwärtsschielens wird. Andrerseits kann durch mancherlei besondere Umstände zuweilen, wenn auch seltener, das äufsere Muskelpaar die Oberhand gewinnen und zum Auswärtsschielen führen.

Hiermit allein aber ist die Entstehung des Schielens nicht erklärt. Bei normalen Augen sorgt eine sehr genau und mit zwingender Macht arbeitende Regulierung für die richtige Stellung beider Augen, so dafs einem etwa vorhandenen anatomischen Übergewicht gewisser Muskeln stets durch willkürliche, wenn auch nur halbbewufste stärkere Anspannung des Gegenpaares entgegengewirkt wird. Es beruht dies darauf, dafs zum Einfachsehen der ins Auge gefafsten Gegenstände eine sehr genaue Einstellung der Sehlinien beider Augen auf den Fixationspunkt erforderlich ist, und dafs jede, wenn auch geringe Abweichung des einen oder anderen Auges sofort Doppeltsehen des fixierten Objektes zur Folge hat, weil die optischen Bilder der betrachteten Gegenstände, welche im Innern des Auges auf der lichtempfindenden Netzhaut entstehen, dann nicht mehr auf »identische Netzhautstellen« fallen. Dieses Doppeltsehen ist so überaus störend, schwindelerregend und unertragbar, dafs alsbald automatisch durch Tätigkeit geeigneter Augenmuskeln die genaue Einstellung und damit das Einfachsehen angestrebt wird.

Dauernde Schielstellung kommt daher vorwiegend in jenen Fällen zu stande, welche über den genannten Regulierapparat nicht verfügen. Dies ist bei einseitiger Schwachsichtigkeit der Fall, weil hier im Falle ungenauer Einstellung der Augenachsen das eine der entstehenden Doppelbilder so undeutlich ist, dafs es durch das scharfe Bild des guten Auges zurückgedrängt wird und bei häufiger Wiederholung des Vorgangs nicht mehr über die Schwelle des Bewufstseins tritt. Somit versagt hier der Kontrollapparat für genaue Einstellung beider Augen, und es bleibt das sehschwache Auge dem angeborenen oder im Laufe der Jahre sich entwickelnden Übergewicht der äufseren oder inneren Augenmuskel überantwortet, d. h. es beginnt zu schielen.

Ist die einseitige Schwachsichtigkeit mit einem Refraktionsfehler der Augen in gleichem oder ungleichem Grad (Übersichtigkeit, Kurzsichtigkeit, Astigmatismus) verbunden, so wird das Sehielen um so leichter entstehen, weil die Refraktionsfehler so häufig zu Veränderungen des Muskelgleichgewichts führen.

3. Arten. Der Richtung nach unterscheidet man:

a) Schielen nach innen (= Strabismus convergens). Das fehlblickende Auge ist stärker gegen die Nase gestellt, als es die Richtung auf den fixierten Gegenstand erfordert. In schweren Fällen kommt es vor, dafs die Hornhaut (der Stern) des schielenden Auges nur noch zur Hälfte im inneren Augenwinkel sichtbar bleibt. Das Einwärtsschielen tritt am häufigsten bei Übersichtigkeit ein, weil bei diesem angeborenen Fehler das innere Augenmuskelpaar aus hier nicht näher zu besprechenden Gründen stärker in Anspruch genommen wird und dadurch die Überlegenheit gegenüber dem Gegenmuskelpaar erlangt. Diese Schielform entwickelt sich stets im frühen Kindesalter, zwischen dem 3. und 6. Lebensjahre, in der Zeit der beginnenden stärkeren Inanspruchnahme der Sehkraft, besonders in der Nähe. Die einwärtsschielenden Kinder sind fast durchweg übersichtig und meist an dem schielenden Auge angeboren oder erworben schwachsichtig.

b) Schielen nach aufsen (= Strabismus divergens), derart, dafs das falsch gerichtete Auge gegen die Schläfe hin abweicht. Es bildet sich meist erst im späteren Lebensalter aus und tritt gern im Gefolge von mittleren oder höheren Graden von Kurz-

sichtigkeit auf, insbesondere wenn die Sehkraft eines Auges stark gesunken ist. Ferner auch ohne Myopie bei einseitiger Erblindung und in reiferen Jahren entstandener Schwachsichtigkeit. Der physiognomische Ausdruck leidet unter dem Auswärtsschielen in weit höherem Grade, als unter der erstgenannten Form, so dafs auch leichtere Grade mifsliebig auffallen.

c) Höhenablenkungen des schielenden Auges (Strabismus sursum oder deorsum vergens) treten selten und auch dann meist nur als Begleiterscheinung der ersten oder zweiten Form auf. Der Grad der Höhenablenkung pflegt gering zu sein und ist gewöhnlich nur für den ärztlich geschulten Blick erkennbar.

Eine weitere Unterscheidung der Schielformen hat in der Hinsicht zu erfolgen, ob das Schielen an eines der beiden Augen gebunden ist, oder ob abwechselnd bald das rechte, bald das linke Auge vom vorgeschriebenen Wege abweicht. Im erstgenannten Falle (Strabismus monolateralis) ist stets das Schielauge zugleich das schwächer sehende. Im zweiten Falle (Strabismus alternans) sehen beide Augen annähernd gleich gut, doch findet sich nicht selten ein verschiedener optischer Bau derselben, derart, dafs das eine Auge kurzsichtig, das andere normal- oder übersichtig ist.

4. Grad. Dem Grade nach kommen alle Übergänge von leichten, kaum merkbaren, nur bei gewissen Anlässen hervortretenden oder durch besondere Versuche nachweisbaren Abweichungen bis zu hochgradiger Entstellung vor.

Der schwächste Grad wird als latente Form bezeichnet und verdient kaum die Bezeichnung Schielen, ist vielmehr nur als eine Vorstufe desselben zu betrachten. Er beruht auf Schwäche und leichter Ermüdbarkeit (Insufficienz) der inneren Augenmuskeln und äufsert sich subjektiv durch schmerzhafte Empfindungen bei längerem Lesen, Schreiben oder Handarbeiten durch Undeutlichwerden und Ineinanderschieben der Zeilen und Buchstaben bis zu deutlicher Verdoppelung derselben. Durch Willensanstrengung oder kurze Ruhe können diese Erscheinungen für einige Zeit zum Verschwinden gebracht werden. Der Arzt erkennt die Insufficienz der inneren Augenmuskeln, wenn er ein Auge des Patienten verdeckt und dabei ein nahegelegenes Objekt betrachtet wird. Entfernt man dann plötzlich die Hand, so findet man das verdeckt gewesene Auge in Schielstellung stehen. Es war seiner muskulären Gleichgewichtslage gefolgt und aus der Richtung gewichen, weil der verdeckende Schirm das Doppeltsehen unmöglich machte und so den Kontrollaparat aufser Tätigkeit setzte.

Die geschilderte Insufficienz der inneren Augenmuskeln tritt oft im Gefolge schwerer Krankheiten gleichzeitig mit allgemeiner Muskelschwäche auf und geht mit fortschreitender Kräftigung in Heilung über, wenn nicht übergrofse Augenanstrengungen, insbesondere Arbeiten mit starker Annäherung der Augen zu offenkundigem (manifestem) Schielen führen. Im Anfang können die Augen für die Ferne noch genau eingestellt werden, und es tritt die Abweichung eines Auges nur bei Fixation nahe gelegener Gegenstände auf, weil hierbei die inneren Augenmuskeln aufser stande sind, die zugemutete Arbeit zu leisten. Die auftretenden Doppelbilder wirken zwar anfangs störend, werden aber später infolge von Gewöhnung nur noch wenig empfunden. Mit der Toleranz gegen das Doppelsehen pflegt dann auch beim Fernblick die Einstellung des schielenden Auges zu unterbleiben; die Ausbildung des Schielens ist vollendet. Bei dem Einwärtsschielen, das so häufig bei Kindern in den ersten Lebensjahren infolge von Übersichtigkeit auftritt, wird das Scheinbild unbewufst rasch unterdrückt, so dafs dauernd dabei Einfachsehen besteht.

Den Grad des Schielens pflegt man zu ermitteln, indem man durch Verdecken des normalen Auges das schielende zur Fixation zwingt, und die Strecke, welche es bei dieser Einstellung durchläuft, in Millimetern, am Lidrand gemessen, ausdrückt. Bei diesem Versuch wird man bemerken, dafs das gesunde Auge hinter dem verdeckenden Schirm seinerseits in Schielstellung getreten ist, während das sonst schielende Auge die Fixation zu übernehmen gezwungen wurde. Man nennt dies die Sekundärablenkung des gesunden Auges, sie ist immer genau gleich der primären Ablenkung des wahren Schielauges.

5. Behandlung. Die Behandlung des Schielens hat zu berücksichtigen, dafs unter

günstigen Bedingungen manche Formen des Einwärtsschielens ohne Eingriff in Heilung übergehen. Man kann dies unterstützen durch geeignete Arbeitsvorschriften für das Auge, insbesondere auch durch Verordnung von Augengläsern, welche in dem einen Falle die Übersichtigkeit korrigieren, im anderen die Sehschärfe heben, oder auch einen gröſseren Abstand der Augen von der Arbeit ermöglichen. Bei beginnendem Auswärtsschielen durch Kurzsichtigkeit kann dauernde Vollkorrektion der Kurzsichtigkeit das Schielen beseitigen. Sollen Brillen das Schielen günstig beeinflussen, so müssen sie den ganzen Tag über beständig getragen werden.

Besondere Sorgfalt hat man von jeher einer vorhandenen Schwachsichtigkeit des schielenden Auges gewidmet. Die Erfahrung lehrt, daſs solche einseitige Sehschwäche zwar meistenteils schon vor dem Schielen bestand und dessen Entstehung mit verschuldete, daſs aber bei jahrelangem Bestehen der Schielstellung noch eine weitere Verschlechterung eintritt, die man als Schwachsichtigkeit durch Nichtgebrauch bezeichnet.

Es liegt nahe, das sehschwache schielende Auge durch zeitweises Verbinden des guten Auges im Sehen zu üben und dadurch zu kräftigen. Man darf sich aber hiervon keine heilende Wirkung auf das Schielen versprechen, da, wie erwähnt, das verbundene normale in die Schielstellung übergeht, und darin so lange verharrt, bis es, vom Verbande befreit, die Führung im Sehakt übernimmt, während das kranke Auge in die Schielstellung zurückkehrt.

Für die meisten Fälle voll ausgebildeten Schielens ist Heilung nur durch Operation möglich. Diese besteht in Vorlagerung oder Rücklagerung der Anheftungsstelle gewisser Augenmuskeln. Die Operation ist auch ohne Chloroform mit Hilfe von Cocain fast schmerzlos ausführbar und kann sowohl durch die Schnittführung als auch durch die nachfolgende Naht genau dosiert und dem Grade des Schielens angepaſst werden. Der Zeitpunkt für den operativen Eingriff muſs dem Ermessen des Arztes überlassen bleiben, weil sich allgemeine Regeln hierfür nicht aufstellen lassen. Im allgemeinen empfiehlt es sich nicht, Kinder vor Ablauf des 6. Lebensjahres der Schieloperation zu unterwerfen zumal da sie häufig nach der Operation dauernd Brillen tragen müssen, was sich bei kleineren Kindern wegen der Gefahr der Augenverletzung durch die Brille meist verbietet. Andrerseits empfiehlt es sich bei Kindern die Schieloperation auszuführen, kurz bevor sie in die Schule kommen, da schielende Kinder oft von ihren Mitschülern wegen des Schielens gehänselt oder mit Spott- und Schimpfnamen belegt werden, was nicht ohne Einfluſs auf das Gemüt der Kinder bleibt.

Der Erfolg der Operation ist nicht für alle Fälle gleich, läſst sich aber aus dem Untersuchungsergebnis mit einiger Wahrscheinlichkeit voraussagen. Vor allem ist festzuhalten, daſs die Operation niemals das Sehvermögen verbessert, sondern nur die Entstellung beseitigt, also als rein kosmetische Maſsregel zu bezeichnen ist. Die richtige Stellung des abweichenden Auges fürs erste herzustellen, ist im allgemeinen leicht. Ob der Erfolg ein bleibender ist oder im Laufe der Zeit wieder ganz oder teilweise verloren geht, hängt in erster Linie von der Sehkraft des schielenden Auges ab. Bei sehr stark herabgesetztem Sehvermögen ist die Gefahr des Rückfalles in die Schielstellung gegeben. Nach der Operation muſs durch geeignete Augengläser und durch Übung mit stereoskopischen Bildern für Sicherung des Erreichten Sorge getragen werden. Allerdings ist ein körperliches Sehen, das ja für das Stereoskop Bedingung ist, in vielen Fällen weder vor noch nach der Operation zu erreichen, weil sich das sehschwache Auge nicht zum gemeinsamen (binoculären) Sehakt heranziehen läſst.

Die Versuche, durch Schielbrillen, d. h. durch Vorbinden undurchsichtiger, in der Mitte durchbohrter Schalen, das schielende Auge zum Blick geradeaus zu zwingen und dadurch der Heilung zuzuführen, gehören einem längst überwundenen Standpunkt an. Hinter diesen Brillen sucht nur das führende Auge die zentrale Öffnung auf, das schiefstehende Auge schielt aber hinter dem Schirm beharrlich weiter.

6. Irrtümliche Bezeichnungen. Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daſs der Begriff des Schielens scharf umschrieben ist. Im Volksmunde wird diese Bezeichnung

zuweilen fälschlich für ganz andere Dinge angewendet, deren einige kurz erwähnt werden mögen.

Es können nie beide Augen gleichzeitig schielen, weil das Schielauge nur aus seiner Abweichung vom fixierenden Auge erkannt werden kann. Eine starke aber gleichmäfsige Seitwärtswendung beider Augen, wie sie bei gewissen Gemütsbewegungen vorkommt und zuweilen bildlich dargestellt wird (z. B. Albrecht Dürers Bildnis des Holzschuhers) darf nicht mit Schielen verwechselt werden. Gewisse ungeordnete, dem Schielen täuschend ähnliche Blickbewegungen finden sich oft bei Säuglingen, die noch nicht gelernt haben, ihre Augen gleichmäfsig auf einen Gegenstand zu richten. Dies verursacht den Eltern zuweilen unbegründete Besorgnis.

Ebenso irrtümlich ist es, glänzenden oder anderweitig die Aufmerksamkeit kleiner Kinder in der Wiege oder im Wagen auf sich lenkenden Gegenständen, wenn sie sich zur Seite des Kindes befinden, die Schuld an der Entstehung des Schielens zu geben. Es ist dies die eben gerügte Verwechslung zwischen Seitwärtsblicken und Schielen.

Literatur: Schweigger, Klinische Untersuchung über das Schielen. Berlin 1881. — Alfred Gräfe, Motilitätsstörungen des Auges. Gräfe-Sämischs Handbuch der Augenheilkunde. 2. Aufl. Bd. VIII, 11. Kap.

Nürnberg. Paul Schubert †.
Durchgesehen u. ergänzt von Prof. Wagenmann, Jena.

Schiller, Friedrich von

1. Schillers Erziehungsideal und die theoretische Pädagogik. 2. Die Verwertung Schillers in den einzelnen Schulgattungen.

1. Schillers Erziehungsideal und die theoretische Pädagogik. Schiller hat kein Lehrbuch der Pädagogik hinterlassen. Wie aber bei jedem bedeutenden Dichter der Erzieher in die Schule gehen kann, so wird man erst recht von dem »Philosophen unter den Dichtern« erwarten dürfen, dafs er auch der Erziehungsfrage seine Beachtung werde geschenkt haben. Und so ist es. Von seinen philosophischen Schriften kommen für die theoretische Pädagogik hauptsächlich drei in Betracht, deren Inhalt hier freilich nur in den äufsersten Umrissen wiedergegeben werden kann:

A. Die Hauptschrift sind die »Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen«. In dem ersten Teile (Brief 1—9) handelt es sich für Schiller um den Nachweis, dafs das gegenwärtige Geschlecht als Einheit betrachtet und auf der Wage des Verstandes zwar Vorzüge vor den besten der Vorwelt behaupten möge, dafs aber ein einzelner Neuerer nimmermehr etwa mit dem einzelnen Athenienser um den Preis der Menschheit streiten könne. Der Grieche habe die Jugend der Phantasie mit der Männlichkeit vereinigt. In der gegenwärtigen Zeit aber sei die Idealität in unserer Natur zerstört worden. Ihre Wiederherstellung könne nicht vom Staate erwartet werden, alle Verbesserung im Politischen müsse vielmehr von der Veredlung des Charakters ausgehen, und das Werkzeug dazu sei die »schöne Kunst«.

In dem zweiten Teile (Brief 10—16) wird näher begründet, inwiefern die schöne Kunst den beiden entgegengesetzten Gebrechen des Zeitalters, nämlich der Rohigkeit einerseits und der Erschlaffung andrerseits, begegnen könne. Um diesen Nachweis zu führen, werden zunächst die beiden entgegengesetzten Grundtriebe des Menschen, der sinnliche Trieb und der Formtrieb, näher untersucht. Der sinnliche Trieb geht aus von dem physischen Dasein des Menschen und ist beschäftigt, ihn in die Schranken der Zeit zu setzen und zur Materie zu machen. Der Formtrieb geht aus von dem absoluten Dasein des Menschen oder von seiner vernünftigen Natur und ist bestrebt, ihn in Freiheit zu setzen, Harmonie in die Verschiedenheit seines Erscheinens zu bringen und bei allem Wechsel seines Zustandes seine Person zu behaupten. Die ausschliefsliche Herrschaft sowohl des einen als des andern Triebes ist von üblen Folgen begleitet. Sollen diese vermieden werden, so mufs eine solche Wechselwirkung zwischen beiden Trieben stattfinden, wo die Wirksamkeit des einen die Wirksamkeit des andern zugleich begründet und begrenzt, und wo jeder einzelne für sich gerade dadurch zur höchsten Verkündigung gelangt, dafs der andere tätig ist. Diese Wechselwirkung erzeugt ein dritter Trieb, den Schiller den Spieltrieb nennt. Der Spieltrieb bringt Form in die Materie und Materie in die

Form und versöhnt so den sinnlichen Trieb und den Formtrieb. Sein Gegenstand ist lebende Gestalt oder was man in weitester Bedeutung Schönheit nennt. Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Es gibt nun zwei Wirkungsarten der Schönheit, eine auflösende oder schmelzende und eine anspannende oder energische. Erstere hält den sinnlichen Trieb und den Formtrieb in ihren Grenzen, letztere erhält beide in ihrer Kraft. In dem Idealschönen fallen beide Wirkungsarten ineinander; denn die Schönheit in der Idee ist eine unteilbare, einzige; aber die Schönheit in der Erfahrung wird ewig eine doppelte sein. Das Idealschöne, obgleich unteilbar und einfach, zeigt in verschiedener Beziehung sowohl eine schmelzende als energische Eigenschaft, in der Erfahrung gibt es eine schmelzende und energische Schönheit. Beide Arten der Schönheit kommen verschiedenen Bedürfnissen des Menschen entgegen. Für den Menschen unter dem Zwange entweder der Materie oder der Form ist die schmelzende Schönheit Bedürfnis; denn von Gröſse und Kraft ist er längst gerührt, ehe er für Harmonie und Grazie anfängt empfindlich zu sein. Für den Menschen unter der Indulgenz des Geschmackes ist die energische Schönheit Bedürfnis; denn nur allzugerne verscherzt er im Stand der Verfeinerung seine Kraft, die er aus dem Stand der Wildheit herüberbrachte.

In dem dritten Teile (Brief 17—27) wird die schmelzende Schönheit näher untersucht. Der Zustand, in den das Gemüt durch die schmelzende Schönheit versetzt wird, ist die ästhetische Stimmung. Obwohl diese, sobald man sein Augenmerk auf einzelne und bestimmte Wirkungen richtet, in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung völlig indifferent und unfruchtbar ist, so ist sie doch andrerseits, insofern man dabei auf die Abwesenheit aller Schranken und auf die Summe der Kräfte achtet, die in ihr gemeinschaftlich tätig sind, die notwendige Bedingung, unter der allein wir zu einer Einsicht und zu einer Gesinnung gelangen können. Der Schritt von dem ästhetischen Zustande zu dem logischen und dem moralischen ist unendlich leichter als der Schritt von dem physischen Zustande zu dem ästhetischen war. Um den sinnlichen Menschen zur Einsicht und zu groſsen Gesinnungen zu führen, muſs man erst seine Natur verändern, dem ästhetischen braucht man nur wichtige Anlässe zu geben. Es gibt also sowohl für den einzelnen Menschen als für die ganze Gattung dreierlei aufeinander folgende Entwicklungsstufen: den physischen, den ästhetischen und den moralischen Zustand. Diese Zustände sind jedoch nur in der Idee notwendig voneinander zu trennen, in der Erfahrung sind sie mehr oder weniger vermischt. In dem physischen (tierischen) Zustande, in dem der Mensch zwar nie ganz war, dem er aber auch nie ganz entflohen ist, hat alles für den Menschen nur eine Existenz, insofern es ihm eine Existenz verschafft. Er verhält sich zu den Gegenständen nur als Begehrender oder als Verabscheuender. Zwar regen sich auch schon auf dieser Stufe in ihm die Vernunft und das Moralgesetz, aber nur in Verfälschungen. Der Trieb des Lebens spielt über den Formtrieb noch den Meister. Weil hier der Mensch selbst noch bloſs Welt ist, ist für ihn noch keine Welt. Erst in dem ästhetischen Stande sondert sich seine Persönlichkeit von der Welt ab. Sie tritt damit in die Welt der Ideen, aber ohne darum die sinnliche Welt zu verlassen, wie bei Erkenntnis der Wahrheit geschieht. Wenn wir uns an Erkenntnissen ergötzen, so unterscheiden wir sehr genau unsere Vorstellung von unserer Empfindung, den Übergang von der Tätigkeit zum Leiden, aber in unserem Wohlgefallen an der Schönheit läſst sich keine solche Aufeinanderfolge zwischen der Tätigkeit und dem Leiden unterscheiden, hier zerflieſst die Reflexion vollkommen mit dem Gefühle. Es geht eine förmliche Auswechselung der Materie mit der Form und des Leidens mit der Tätigkeit vor sich. Fragt man nach den Bedingungen, unter denen sich die ästhetische Stimmung des Gemüts erzeugt, so kann sie sich weder bei den Troglodyten noch bei den Nomaden entwickeln, sondern nur da, wo die Natur günstige Verhältnisse geschaffen hat, wie bei dem griechischen Volke. Und fragt man, wodurch sich der Eintritt der ästhetischen Stimmung verkündigt, so ist die

Antwort: Durch die Freude am Schein. Nur mufs das kein falscher Schein sein, der die Wirklichkeit zu vertreten sich anmafst, sondern der reine ästhetische Schein. Dieser ist weder der Wahrheit gefährlich noch der Sittlichkeit; denn er sagt sich von allem Anspruch auf Realität ausdrücklich los. Die Klage, dafs über dem Schein das Wesen vernachlässigt werde, wäre unberechtigt, wenn wir es zu dem reinen Schein gebracht hätten, wenn wir das Schöne der lebendigen Natur geniefsen könnten, ohne es zu begehren, und das Schöne der nachahmenden Kunst zu bewundern vermöchten, ohne nach einem Zwecke zu fragen. Aber um diesem reinen, selbständigen Schein nachzustreben, bedarf es einer totalen Revolution in der ganzen Empfindungsweise des Menschen. Zwar zeigt sich schon im Reiche des Vernunftlosen, in der Tierwelt und in der unbeseelten Natur eine Spur der Freiheit vom Zwange des Bedürfnisses, ein Vorspiel des Unbegrenzten, aber das ist nur erst ein physisches Spiel. Auch bei dem Menschen ist der tierische Kreis aufgetan, sobald er überhaupt nur anfängt, dem Stoffe die Gestalt vorzuziehen. Doch sind die ersten Anfänge nur Phantasiespiele, Spiele der freien Ideenfolge, die blofs zum animalischen Leben des Menschen gehören. In seinen ersten Versuchen ist der Spieltrieb noch kaum zu erkennen, da der sinnliche unaufhörlich dazwischen tritt. Daher liebt der rohe Geschmack das Bunte, Abenteuerliche, grelle Kontraste usw. Schön heifst ihm, was ihn aufregt. Aber bald ist der Geschmack damit nicht mehr zufrieden. Der Mensch fängt an, sich zu schmücken. Das Schöne wird nun für sich allein ein Objekt des Strebens. Der gesetzlose Sprung der Freude wird zum Tanz, eine schönere Notwendigkeit kettet die Geschlechter zusammen, die Begierde erhebt sich zur Liebe, und in der moralischen Welt strebt die Schönheit dahin, das Sanfte und Heftige zu versöhnen. Und so wird auch aus dem tyrannischen Staate, der die Natur durch Natur bezähmte, und dem ethischen, der den einzelnen Willen dem allgemeinen unterwirft, der ästhetische Staat, der den Willen des Ganzen durch die Natur des Individuums vollzieht. Nur die Schönheit kann der Menschheit einen geselligen Charakter erteilen. Die sinnlichen Freuden können wir nicht zu allgemeinen erweitern, weil wir unser Individuum nicht allgemein machen können, die Vernunftfreuden können wir nicht allgemein machen, weil wir die Spuren des Individuums aus dem Urteile anderer nicht so wie aus dem unserigen ausschliefsen können, nur das Schöne geniefsen wir als Individuum und als Gattung zugleich, d. h. als Repräsentanten der Gattung. Das sinnlich Gute kann nur einen Glücklichen machen, das absolut Gute kann nur unter Bedingungen glücklich machen, die allgemein nicht vorauszusetzen sind, nur die Schönheit beglückt alle Welt, und jedes Wesen vergifst seine Schranken, solange es ihren Zauber erfährt. Dem Bedürfnis nach existiert ein solcher Staat des schönen Scheines in jeder feingestimmten Seele, der Tat nach möchte man ihn wohl nur in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden, wo eigene schöne Natur das Betragen lenkt, wo der Mensch durch die verwickeltsten Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld geht und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seinige zu behaupten, noch seine Würde wegzuwerfen, um Anmut zu zeigen.

B. Die zweite Schrift »Über das Erhabene«, obwohl in ihrer ersten Gestalt älter als die vorige, ist doch als Ergänzung zu ihr zu betrachten, insofern nach Schiller die ästhetische Erziehung erst dann zu einem vollständigen Ganzen gemacht wird, wenn zu dem Schönen noch das Erhabene hinzukommt. Mit Kant fafst Schiller das Gefühl des Erhabenen als ein gemischtes Gefühl, als eine Zusammensetzung von Wehsein und Frohsein. Der Reiz, den es ausübt, ist vornehmlich in dem Gefühle der Freiheit begründet, in das es uns versetzt. Zwar fühlen wir uns auch frei bei der Schönheit, aber hier geschieht es, weil die sinnlichen Triebe mit dem Gesetze der Vernunft harmonieren; beim Erhabenen dagegen fühlen wir uns frei, weil die sinnlichen Triebe auf die Gesetzgebung der Vernunft keinen Einflufs haben. Das Erhabene verschafft uns einen Ausgang aus der sinnlichen Welt, worin uns das Schöne gern immer gefangen halten möchte. Es findet sich sowohl in der uns umgebenden physischen Schöpfung als in der

moralischen Welt. Was die erstere anlangt, so ist an das für die Einbildungskraft Unerreichbare, an den Anblick unbegrenzter Fernen, des Ozeans usw., oder an das dem Verstand Unfaſsbare, wie die geistreiche Unordnung einer natürlichen Landschaft oder Schottlands wilde Katarakte, zu denken. In der moralischen Welt zeigt sich das Erhabene nur dann, wenn wir sie nicht mit der dürftigen Fackel des Verstandes beleuchten; denn dann scheint mehr der tolle Zufall als ein weiser Plan in ihr zu herrschen. Aber die reine Vernunft findet gerade in dem gänzlichen Mangel einer Zweckverbindung in dem Chaos von Erscheinungen ihre eigene Unabhängigkeit von Naturbedingungen dargestellt. Menschen von erhabener Gemütsstimmung werden durch diese eine dargebotene Idee der Freiheit für allen Fehlschlag der Erkenntnis entschädigt. So ist auch die Weltgeschichte ein erhabenes Objekt, nur darf man sich ihr nicht mit groſsen Erwartungen von Licht und Erkenntnis nähern. Alle wohlgemeinten Versuche der Philosophie, das, was die moralische Welt fordert, mit dem, was die wirkliche leistet, in Übereinstimmung zu bringen, werden durch die Aussagen der Erfahrung widerlegt. Man muſs darauf verzichten, die wirkliche Welt zu erklären, und vielmehr ihre Unbegreiflichkeit selbst zum Standpunkt der Beurteilung machen. Erst dann wird das Gemüt unwiderstehlich aus der Welt der Erscheinungen heraus in die Ideenwelt, aus dem Bedingten ins Unbedingte getrieben. Je öfter der Geist diesen Akt von Selbsttätigkeit erneuert, desto mehr wird ihm derselbe zur Fertigkeit, so daſs, wenn aus dem eingebildeten und künstlichen Unglück ein wirkliches wird, er imstande ist, es als ein künstliches zu behandeln und das wirkliche Leiden in eine erhabene Rührung aufzulösen. Nur der schlaffe, verzärtelte Geschmack möchte über das ernste Angesicht der Notwendigkeit einen Schleier werfen, während doch nur in der Bekanntschaft der uns umlagernden Gefahren Heil für uns ist. Die Fähigkeit, das Erhabene zu empfinden, ist eine der herrlichsten Anlagen in der Menschennatur, die sowohl wegen ihres Ursprunges aus dem selbständigen Denk- und Willensvermögen unsere Achtung als wegen ihres Einflusses auf den moralischen Menschen die vollkommenste Entwicklung verdient. Das Schöne macht sich bloſs verdient um den Menschen, das Erhabene um den reinen Dämon in ihm. Ohne das Erhabene würde uns die Schönheit unserer Würde vergessen machen. Nun bietet zwar schon die Natur für sich allein Objekte in Menge, an denen sich die Empfindungsfähigkeit für das Erhabene üben könnte; aber da die Natur als eine Macht auf den Menschen wirkt, während sie doch nur als Objekt der freien Betrachtung ästhetisch werden kann, so ist der Mensch besser bedient, wenn er von der Kunst, die als völlig freie von ihrem Gegenstande alle zufälligen Schranken absondert, einen zubereiteten und auserlesenen Stoff empfängt.

C. In der Schrift »Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen« wird zunächst von dem Verhältnis des Geschmackes zur Erkenntnis gesprochen. Wo Erkenntnis der Zweck ist, da kann uns die Schönheit direkt und unmittelbar keine Dienste leisten, wohl aber mittelbar dadurch, daſs sie das Gemüt in eine der Erkenntnis günstige Stimmung zu versetzen vermag. Doch selbst hierbei sind Einschränkungen zu machen. Bei der wissenschaftlichen Erkenntnis, die auf deutlichen Begriffen und erkannten Prinzipien beruht, muſs die Einbildungskraft ihren willkürlichen Charakter verleugnen und sich dem Bedürfnis des Verstandes unterordnen. Doch wird da auch auf den ernstlichen Entschluſs des Hörers oder Lesers gerechnet, um der Sache willen auf die Schwierigkeiten nicht zu achten, die von der Form unzertrennlich sind. Beim populären Unterricht wird die Einbildungskraft weit mehr ins Spiel gemischt. Aber um schön zu sein, muſs die Darstellung Sinnlichkeit im Ausdruck und Freiheit in der Bewegung besitzen. Der wissenschaftliche und populäre Ausdruck geben uns den Baum mitsamt der Wurzel, aber freilich müssen wir uns gedulden, bis er blüht und Früchte trägt; der schöne Ausdruck bricht uns bloſs die Blüten und Früchte davon ab, aber der Baum, der sie trug, wird nicht unser. Der schöne Ausdruck paſst ebensowenig für den Lehrstuhl, als der schulgerechte für den schönen Umgang und für die Rednerbühne taugt. Für

den Unterricht der Jugend ist es schädlich, wenn Schriften dazu gewählt werden, worin wissenschaftliche Materien in schöne Form eingekleidet sind. Denn dann wird der Verstand immer nur in seiner Zusammenstimmung mit der Form geübt und lernt nie die Form von dem Stoffe scheiden und als ein reines Vermögen handeln. Und doch ist die bloſse Übung des Verstandes ein Hauptmoment bei dem Jugendunterricht, und an dem Denken selbs liegt in den meisten Fällen mehr als an dem Gedanken. Früh schon muſs der Studierende nach der edleren Lust streben, welche der Preis der Anstrengung ist. Der Gründlichkeit der Erkenntnis ist es nachteilig, wenn bei dem eigentlichen Lernen den Forderungen des Geschmackes Raum gegeben wird. Gleichwohl soll der Studierende veranlaſst werden, schulmäſsig erworbene Kenntnisse auf dem Wege der lebendigen Darstellung mitzuteilen. Erst wer das vermag, beweist nicht nur, daſs er dazu gemacht ist, seine Kenntnisse zu erweitern, sondern er beweist auch, daſs er sie in seiner Natur aufgenommen und in seinen Handlungen darzustellen fähig ist. Allgemein läſst sich sagen, daſs dem Geschmacke, allerdings unter den gemachten Einschränkungen, bei Mitteilung der Erkenntnis nur die Form anvertraut ist, aber unter der ausdrücklichen Bedingung, daſs er sich nicht an dem Inhalte vergreife. Wird diese Bedingung nicht gehalten, so hat das die schlimme Folge, daſs nicht mehr nach dem gefragt wird, was die Dinge sind, sondern wie sie sich am besten den Sinnen empfehlen. Überhaupt ist es bedenklich, dem Geschmacke seine völlige Ausbildung zu geben, ehe man den Verstand als reine Denkkraft geübt und den Kopf mit Begriffen bereichert hat. Einen jungen Menschen in den Zirkel der Grazien einzuführen, ehe ihn die Musen als mündig entlassen haben, muſs ihm notwendig verderblich werden. Wird der Eindruck auf den Sinn zum höchsten Richter gemacht und die Dinge bloſs auf die Empfindung bezogen, so tritt der Mensch niemals aus der Dienstbarkeit der Materie, so wird es niemals Licht in seinem Geist. Hier liegt auch der Probierstein, woran man den bloſsen Dilettanten vom Kunstgenie unterscheiden kann. Der erstere verachtet das anstrengende Studium, und die Schwierigkeiten erkälten seinen kraftlosen Eifer; das wahre Kunstgenie behält bei dem glühenden Gefühle für das Ganze Kälte und ausdauernde Geduld für das Einzelne, und um der Vollkommenheit keinen Abbruch zu tun, opfert es lieber den Genuſs der Vollendung auf. Noch weit gröſser als für die Erkenntnis sind die Nachteile, die aus einer übertriebenen Empfindlichkeit für das Schöne der Form hervorgehen, für den Willen. Belletristische Willkürlichkeit, auf Maximen des Willens angewendet, ist etwas Böses und muſs unausbleiblich das Herz verderben. Wohl entzieht sich der Mensch von Geschmack freilich dem groben Joch des Instinktes, er versteht sich dazu, die Objekte seiner Begierde sich von dem denkenden Geiste bestimmen zu lassen. Und solange Neigung und Pflicht in demselben Objekt des Begehrens zusammentreffen, kann die Reproduktion des Sittengefühls durch das Schönheitsgefühl keinen positiven Schaden anrichten. Wenn aber Empfindung und Vernunft ein verschiedenes Interesse haben, wenn es nötig wird, die Ansprüche des moralischen und ästhetischen Sinnes, die ein langes Einverständnis beinahe unentwirrbar vermengte, auseinander zu setzen, dann will der Geschmack, der sich durch die lange Observanz Achtung zu erschleichen gewuſst hat, mit der Vernunft als sittlicher Gesetzgeberin wie Gleich mit Gleichem handeln. Unter den von dem Schönheitsgefühl abstammenden Neigungen empfiehlt sich dem moralischen Gefühl besonders der veredelte Affekt der Liebe. Allein man wage es ja nicht mit diesem Führer, wenn man nicht schon durch einen besseren gesichert ist. Denn unter Umständen vermag dieser Affekt die moralische Stimme in uns, wenn sie seinem Interesse entgegensteht, als eine Anregung der Selbstliebe verächtlich zu machen und kann uns nicht vor schändlichen Handlungen sichern, wenn nicht der Charakter durch gute Grundsätze verwahrt ist. Gerade der Mensch von verfeinertem Geschmacke ist einer sittlichen Verderbnis fähig, vor welcher der rohe Natursohn eben durch seine Rohheit gesichert ist. Er will es nicht Wort haben, daſs er fällt, und um sein Gewissen zu beruhigen, belügt er es lieber. Er möchte zwar gern der Begierde nachgeben,

aber ohne dadurch in seiner eigenen Achtung zu sinken. Und das bringt er zu stande, indem er die seiner Neigung entgegenstehende höhere Autorität vorher umstürzt. Kurz, für die Moralität des Charakters ist es äuſserst gefährlich, wenn zwischen den sittlichen und den sinnlichen Trieben, die doch nur in dem Ideale und nie in der Wirklichkeit vollkommen einig sein können, eine zu innige Gemeinschaft herrscht. Viel sicherer ist es für die Moralität des Charakters, wenn die Repräsentation des Sittengesetzes durch das Schönheitsgefühl wenigstens momentweise aufgehoben wird, wenn die Vernunft öfter unmittelbar gebietet und dem Willen seinen wahren Beherrscher zeigt.

Die hier gegebenen Auszüge sind dürftig und erschöpfen nicht im entferntesten den Reichtum der Schillerschen Gedanken. Wer in diesen eindringen will, muſs die Schriften selbst lesen, und zwar, wenn er rechten Gewinn davon haben will, so lesen, daſs er seinen eigenen (religiösen, psychologischen oder ästhetischen) Standpunkt vorerst ganz beiseite läſst und nur das eine sich stetig vergegenwärtigt, daſs es ein Dichter, und zwar der gröſste unserer Nation, ist, der so zu uns spricht. Diese Bemerkung erscheint nötig angesichts so mancher von Einseitigkeit nicht frei zu sprechender Urteile, die über Schiller gefällt worden sind. Vielen Theologen erscheint ein Gedankengebäude, das sich mit der Emporhebung des Menschen beschäftigt, und in dem doch der Name Gott kaum vorkommt, von vornherein höchst bedenklich. Der Psycholog von heute nimmt Anstoſs an der zentralen Bedeutung, die Schiller dem menschlichen Willen zuschreibt. Und selbst manche Ästhetiker haben so viel an Schillers Ästhetik auszusetzen, daſs schlieſslich nicht allzuviel davon übrig bleibt. Hätte uns Schiller weiter nichts hinterlassen als eben seine philosophischen Schriften, so würden diese zwar auch für alle Zeiten als Denkmäler eines nicht gewöhnlichen Geistes Geltung beanspruchen, aber die Kritik hätte doch leichteres Spiel und wäre wahrscheinlich längst schon zu mehr absprechenden als zustimmenden Ergebnissen gelangt. Sie hätte vielleicht darauf hingewiesen, daſs ein solcher »rein ästhetischer Schein« ein Phantasiegebilde sei, das durch kein Beispiel aus der Erfahrung belegt werden könne, sie hätte ferner wohl mit Recht geltend gemacht, daſs die einzelnen Aufsätze nicht frei von widersprechenden Behauptungen seien, indem das eine Mal die Ästhetik unter, ein anderes Mal neben und ein drittes Mal über die Moral gestellt werde. Ist man ja selbst auch unter Hinzunahme der übrigen Werke Schillers noch nicht dazu gelangt, eine sich allgemeiner Zustimmung erfreuende Antwort auf die Frage zu geben, wie er sich endgültig das Verhältnis zwischen Ästhetik und Moral gedacht habe. Und in der Tat, hierin liegt auch die Hauptschwierigkeit, an deren Beseitigung aber gerade die Pädagogik hervorragendes Interesse hat. Wir maſsen uns nicht an, jene Frage hier lösen zu wollen, was ohnehin in dem Rahmen eines kurzen Artikels unmöglich sein würde. Es seien nur einige Punkte angedeutet, auf die unseres Erachtens ein hohes Gewicht zu legen ist. Zunächst ist der Umstand von Bedeutung, daſs Schillers Beschäftigung mit der Philosophie gerade in die Mitte seiner dichterischen Laufbahn, nach seiner Jugend und vor seine Meisterperiode, fällt. Schon hieraus läſst sich, selbst wenn dies nicht durch ausdrückliche Zeugnisse Schillers bestätigt würde, schlieſsen, daſs ihm die Philosophie nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck gewesen ist. Er hat sich, wie Kuno Fischer sagt, in die Philosophie hineingedichtet und dann wieder in die Poesie zurückphilosophiert. Es läſst sich ferner schlieſsen, daſs die theoretischen Ergebnisse, zu denen er gelangt, sich in den Werken der Meisterschaftsperiode in dichterischer Form wiederfinden, daſs die philosophischen Schriften das Programm und die dichterischen Meisterwerke die Ausführung sein werden, woraus weiter folgen würde, daſs ein volles Verständnis der ersteren nur durch die letzteren zu ermöglichen ist. Endlich aber kann sich kein Leser der Schillerschen philosophischen Schriften dem Eindrucke entziehen, daſs sie ein stark subjektives Gepräge tragen. »Rücksichtslos ist mitten zwischen die psychologische Theorie das souveräne Selbstbewuſstsein der Schillerschen Persönlichkeit gesetzt« (Kühnemann, »Kants und Schillers Begründung der

Ästhetik«, München 1895, S. 114; vergl. Schillers eigene Worte in seinem Brief an Goethe vom 7. Januar 1795: »Wie das Schöne selbst aus dem ganzen Menschen genommen ist, so ist diese meine Analysis desselben aus meiner ganzen Menschheit herausgenommen«). Mag das nun unsern Beifall oder unser Mifsfallen finden, wir sind genötigt, Schillers Persönlichkeit zu studieren, um sein Erziehungsideal gleichsam in Praxis zu sehen. Und dafs wir es in seinem Leben, natürlich innerhalb der auch dem edelsten menschlichen Streben gesetzten Schranken, wiederfinden, davon können uns die grofsen Schillerbiographien überzeugen, vor allen Hoffmeister, dessen Werk die Grundlage aller späteren geworden ist. Das Studium solcher Werke schützt vor dem Abwege einiger Literarhistoriker, die in ihrer Vergötterung Goethes so weit gehen, dafs sie nicht nur den Dichter, sondern auch den Menschen Schiller zu verunglimpfen suchen. Unter Berücksichtigung von alledem liefse sich das Schillersche Erziehungsideal vielleicht in folgende Worte kleiden: Es ist ein Zustand des Gemütes, in dem die menschheitlichen Interessen, Ziele und Aufgaben, die grofsen Gegenstände der Menschheit nicht mehr als »schwere Traumbilder des Erdenlebens« erscheinen, sondern durch die schöne Kunst in eine solche Beleuchtung gerückt sind, dafs der Mensch, von aller »Angst des Irdischen« befreit, einer göttlichen Ruhe und Heiterkeit teilhaftig wird. Die Herbeiführung eines solchen Zustandes ist nur einem starken Willen möglich. Denn das Schöne ist nach Schiller kein Erfahrungsbegriff, sondern ein Imperativ (Schillers Brief an Körner vom 25. Oktober 1794), wie denn auch »Das Ideal und das Leben« lauter Aufforderungen an die menschliche Entschliefsung enthält (»Brechet nicht von seines Baumes Frucht«; »werft die Angst des Irdischen von euch«; »fliehet in des Ideales Reich« usw.).

Es fragt sich nun, wie sich die Pädagogik hierzu zu stellen hat. Der Einwand, der Mensch werde, wenn der Kunst eine solche Bedeutung eingeräumt wird, in den Bereich schönseliger Schwärmerei entrückt und für die praktischen Aufgaben des Lebens unbrauchbar, ein Einwand, den besonders die Gegenwart zu erheben leicht geneigt sein dürfte, ist unberechtigt, sobald wir nur mit Schiller festhalten, dafs der junge Mensch erst dann in den Zirkel der Grazien einzuführen ist, wenn ihn die Musen als reif entlassen haben, d. h. doch wohl, dafs erst dann auf seine ästhetische Ausbildung mit Vorteil einzuwirken ist, wenn er sich das gehörige Mafs positiver Kenntnisse erworben hat. Ebenso unberechtigt dünkt uns die Befürchtung, es werde dadurch der unbedingten Geltung des Sittengesetzes zu nahe getreten oder gar einer laxen »Künstlermoral« das Wort geredet. Wer diese Befürchtung teilt, der läfst nicht nur ganz klare und unzweideutige Äufserungen Schillers unbeachtet (vergl. besonders die dritte der oben angeführten Schriften), sondern ist auch noch kaum je ergriffen worden von der gewaltigen sittlichen Energie, die sich durch Schillers ganzes Leben und Schaffen hindurchzieht. Hat er uns doch ein Leben vorgelebt, das, wie ein Biograph (Brahm) sagt, »unendliche Sehnsucht« erweckt, weil es den Weg zeigt, auf dem der uralte Kampf zwischen »Sinnenglück und Seelenfrieden«, wenigstens vorübergehend, zum Stillstand gebracht werden kann. Auch von einer feindseligen Stellung gegen das Christentum kann bei Schiller keine Rede sein. Eine solche Stellung kann nur dann mit einem Schein von Berechtigung ihm zugeschrieben werden, wenn man vereinzelte Jugenddichtungen und einige Äufserungen in seinen Briefen als den alleinigen und mafsgebenden Ausdruck seiner religiösen Überzeugung betrachtet. Aber schon in den »Räubern« treten christliche Ideen hervor; nicht nur sind eine Menge biblischer Vorstellungen, Ausdrucksweisen und Anklänge in dieses Stück verwebt, sondern es wird auch durchzogen von der Idee einer ausgleichenden Gerechtigkeit, eines über den Sternen thronenden unparteiischen Richters; und der Dichter selbst erklärt, dafs er sich in diesem Stücke den Zweck vorgezeichnet habe, »die (christliche) Religion an ihren Feinden zu rächen«. Vollständig auf christlichem Boden stehen viele seiner Dichtungen aus der Meisterschaftsperiode. Der Ordensmeister und der Ritter im »Kampfe mit dem Drachen« sind rein christliche Ideale, ebenso wie der wegen seiner kindlichen Frömmigkeit in beson-

derem Schutze der Vorsehung stehende Fridolin, die sich rückhaltlos dem Göttlichen ergebende Johanna und die büfsende Dulderin Maria. Dem kleinen Gedichte »Die Johanniter« liegt die Idee zu Grunde, durch welche das Christentum die Welt überwunden hat: die über dem leidenden Mitbruder sich selbst vergessende, allbarmherzige Samariterliebe. Die freiwillige Unterordnung unter das Sittengesetz, an der Schiller im Gegensatz zu Kant festhielt, ist dem freien Gehorsam verwandt, den das Christentum predigt,*) und der so oft bei ihm wiederkehrende Gedanke, wonach der Mensch bei all seinem Handeln auf sein Innerstes verwiesen und aufgefordert wird, Einkehr zu halten in »des Herzens heilig stillen Räumen« und »den Gott zu fühlen, den er denke«, ist nicht nur christlich, sondern echt protestantisch. Nur wem das Wesen des Christentums aufgeht im Dogma, der hat ein Recht, den Dichter als Heiden zu bezeichnen. Wer aber den Schwerpunkt der christlichen Erziehung in der allmählichen Bildung des Zöglings zu einer ethischen Persönlichkeit sucht, der sieht in Schiller nicht nur keinen Verächter des Christentums, sondern einen seiner klassischen Zeugen. Endlich mögen sich auch diejenigen beruhigen, die Schillers Erziehungsideal als zu Kosmopolitismus führend bezeichnen möchten. Mit gleichem Rechte könnte man dem Christentum den Vorwurf machen, dafs es kosmopolitisch sei. In die Bestimmung des Zweckbegriffes der Erziehung gehört offenbar die Beziehung auf das Nationale nicht. Es mufs genügen, wenn jener Zweckbegriff das Nationale nicht ausschliefst. Das aber darf von dem Schillerschen mit vollem Rechte behauptet werden, schon deshalb, weil in Schillers Werken der nationale Gesichtspunkt eine hervorragende Rolle spielt, und weil die Wirkung, die er gerade als nationaler Dichter hervorgebracht hat, eine ganz unberechenbar grofse ist (s. unten). Noch könnte man sagen Wenn wir Schillers Ideal in das Erziehungsideal aufnehmen, so müssen wir auch den »schönen Schein« im weitesten Sinne mit aufnehmen, also auch etwa der Malerei den gleichen Platz neben der Dichtung anweisen. Wir können uns hier nicht auf eine Abwägung des Wertes einlassen, den die verschiedenen Künste für die Erziehung haben. Aber dafs hierbei der Dichtkunst die erste Rolle zufällt, dürfte als ausgemacht gelten können. In dieser Auffassung kann uns niemand mehr bestärken als Schiller selbst. All seine Erörterungen über die Kunst entstammen im letzten Grunde seinem mächtigen Bedürfnis, über seine eigene Kunst ins Reine zu kommen, und am überzeugendsten und packendsten wirken sie, wenn man dabei ausschliefslich an die Dichtkunst denkt. Einen geradezu drastischen Ausdruck hat die Bedeutung für das Leben des Menschen, wie sie Schiller der Dichtkunst zuweist, in seinem bekannten Ausspruche gefunden: »Der Dichter ist der einzige wahre Mensch« (Brief an Goethe vom 7. Januar 1795). Wir Modernen sind nur zu leicht geneigt, diesen Ausspruch für weiter nichts zu halten als für das Bekenntnis eines Mannes, der eben sein Fach über alles stellt, wir sind geneigt, von der höheren Warte aus, auf der wir vermeintlich stehen, auch jedem anderen Künstler eine oratio pro domo grofsmütig zu gute zu halten. Damit ersparen wir uns das tiefere Nachdenken über die Tragweite jenes Wortes und gehen über Schiller getrost zur Tagesordnung weiter. Und doch hätte sich vielleicht gerade die Pädagogik von manchen Verirrungen frei gehalten, wenn sie vom Philosophen etwas weniger und vom Dichter etwas mehr in ihr Programm aufgenommen hätte. Wir meinen, die Pädagogik müfste bestrebt sein, den Schillerschen Ausspruch »Der Dichter ist der einzige wahre Mensch, und der beste Philosoph ist nur eine Karikatur gegen ihn« sich in der Weise zu nutze zu machen, dafs sie sich stetig fragt: Bedarf unser Erziehungsideal nicht etwa einer Ergänzung durch das Schillersche Menschheitsideal? Ist die Bestimmung des Zweckes der Erziehung, dafs er Charakterfestigkeit der Sittlichkeit sei, so umfassend, dafs die Freiheit in der

*) »Hält man sich an den eigentümlichen Charakter des Christentums, der es von allen monotheistischen Religionen unterscheidet, so liegt er in nichts anderem als in der Aufhebung des Gesetzes, des Kantischen Imperativs, an dessen Stelle das Christentum eine freie Neigung gesetzt haben will« (Brief Schillers an Goethe vom 17. August 1795).

Erscheinung, wie Schiller das Schöne definiert, und jenes »selbständige Principium, welches von allen sinnlichen Rührungen unabhängig ist«, wie er vom Erhabenen sagt, gleichzeitig Platz darin haben? Gewiſs, es ist etwas Groſses um den sittlichen Charakter, und der Erzieher muſs froh sein, wenn er sich mit Recht sagen darf, daſs er auch nur die Grundlage dazu in seinem Zögling geschaffen habe; aber doch, wer sich in Schiller vertieft, wird das Gefühl nicht los, daſs es noch etwas Höheres geben müsse, etwas, was den sittlichen Charakter völlig mit einschlieſst und doch noch ein Plus hinzufügt. Dieses Plus ist die Erhebung des Menschen über die Naturbedingtheit seines Daseins, die Richtung des Gemütes auf das dem Verstande Unfaſsbare, auf das Übersinnliche, auf das Unendliche. Man könnte es geradezu Religion nennen, wenn nicht diese Bezeichnung wieder Anlaſs zu Miſsverständnissen gäbe. Das aber ist gewiſs, daſs jene Stimmung des Gemüts, wie sie Schiller beschreibt, ein Hauptmerkmal mit der religiösen Stimmung gemeinsam hat, nämlich das Merkmal des Ausruhens, des Feierns. »Lieblich, wie der Iris Farbenfeuer, schimmert hier der Ruhe heitres Blau.« Wenn es gelänge, diesen Schillerschen Idealismus mit dem Herbartischen Realismus zu vereinigen, so würde das der Pädagogik jedenfalls nur zum Vorteile gereichen. Herbart hat allerdings den philosophischen Idealismus zeit seines Lebens mit scharfen Waffen und mit Erfolg bekämpft. Er wirft ihm Verkennung des psychologischen Mechanismus vor und weist nach, daſs die idealistische Annahme ursprünglicher Seelenvermögen eine Erschleichung ist, mit der die Pädagogik nichts anfangen kann. Aber er sagt auch (Willmann, Herbarts pädagogische Schriften, 2. Ausg., II. Bd., S. 213 ff.): »Wo es darauf ankommt, das unmittelbare sittliche Streben in kräftigen Worten zu beschreiben, da finden wir den Idealismus weit mehr in seiner rechten Sphäre als da, wo die Veranstaltungen zur sittlichen Wirksamkeit im zeitlichen Handeln den Gegenstand der Frage ausmachen.« Damit ist der Weg einer Verständigung insofern angedeutet, als zu untersuchen wäre, ob wir nicht vielleicht in Gefahr sind, die mittelbare Einwirkung auf das sittliche Streben zu hoch und die unmittelbare zu niedrig einzuschätzen. Auf die Möglichkeit der Herbeiführung einer Verständigung führt auch eine andere Erwägung. Die Ästhetik im engeren Sinne, also gerade das Gebiet, worauf sich Schillers ganzes Nachdenken richtete, hat Herbart bekanntlich nicht systematisch behandelt. Es wäre zu untersuchen, ob und inwieweit die von Herbart gelassene Lücke sich mit Bausteinen ausfüllen läſst, die der Schillerschen Ästhetik entnommen sind.*) Aussicht hierauf wäre auch deshalb vorhanden, weil die von aller Metaphysik unabhängige Stellung, die Herbart den ästhetischen Wissenschaften zuspricht, der Hoffnung Raum gibt, die eigentliche Ästhetik könne als ein neutrales Gebiet betrachtet werden, auf dem auch entgegengesetzte philosophische Denkweisen sich friedlich begegnen können. Wie sehr aber eine geflissentlichere und rücksichtslosere Hervorkehrung der idealeren Seiten des menschlichen Lebens gerade in der Gegenwart not tut, das geht daraus hervor, daſs fast alles, was man als Gebrechen unseres Zeitalters zu bezeichnen pflegt, gerade auf einen Mangel an dem zurückzuführen ist, was Schiller als das Höchste galt. Man denke an das bis zur Krankhaftigkeit gesteigerte unruhige Hasten und Treiben auf dem Markte des Lebens, an die einseitige Verstandskultur vieler sog. Gebildeter, an den Umstand, daſs die ohnehin immer geringe Zahl jener einfachen, kindlichen, mehr dem Innenleben

*) Äuſserungen Herbarts in den Aphorismen (Hartenstein, Herbarts sämtliche Werke I, S. 551 ff.) berühren sich nahe mit Schillerschen Gedanken, vergl. besonders S. 581: »Die Erhebung zum Unendlichen scheint der Einheit zuwider. Hierüber bemerke man, daſs die Ausfüllung des Gemüts durch das Schöne notwendig mit einem unbestimmten Gefühl von Befreiung aus der Spannung des täglichen Lebens zusammenhängt. Schon die Erweichung des Gemüts, die Freude der Trauer bei Ossian, bei Homer, in der Tragödie, löset die Sorge, entfesselt die Banden des Bedürfnisses, verhilft dem Menschen, daſs er zu sich selbst komme; daher nun auch der Aufschwung des Gemüts zu Ahnungen des Höheren, des durchgehends Besseren, was von bestimmten Hoffnungen sehr verschieden ist, weil diese immer auch bestimmte Sorgen zurückführen, die Menschen wieder einkerkern würden. Hiermit hängt die Vorstellung des Spielens zusammen« usw.

zugewandten Gemüter dem Hohn und Spott der Welt preisgegeben sind oder im günstigsten Falle als harmlose Narren belächelt werden, an die traurige Tatsache, dafs breite Schichten der Bevölkerung nach dem Himmel, in dem nach Schiller der Poet leben soll, nicht das geringste Verlangen tragen, ja ihn für das kleinste Stückchen Erde hinzugeben mit Vergnügen bereit sind. Man mufs es begreiflich finden, dafs solchen Erscheinungen gegenüber der Ruf nach vertiefter Gemütsbildung in pädagogischen Kreisen lauter und lauter ertönt. Und gerade für die Ausgestaltung und Fruchtbarmachung dieses Begriffes mufs, wenigstens soweit es sich um die Erziehung des deutschen Volkes handelt, Schiller als eine vorläufig gar nicht zu ersetzende Quelle betrachtet werden. Nach alledem halten wir das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Schiller noch nicht für zutreffend oder erschöpfend, wenn es etwa auf die Behauptung hinausläuft, die von ihm geforderte ästhetische Bildung sei vollständig in Herbarts vielseitigem Interesse enthalten. Wäre sie das, so hätte Herbart sicher öfter, als er getan, auf Schiller Bezug genommen und sich namentlich in der Schrift »Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung« nicht blofs auf eine Polemik gegen das Schicksal in Schillers Braut von Messina beschränkt.*) Auch hätte es kaum geschehen können, dafs die Herbartische Schule bis auf die neueste Zeit einer durchgreifenden Ausnutzung Schillers für die Schule immer noch verhältnismäfsig kühl gegenübergestanden hat. Wir können es auch nicht für genügend erachten, wenn man das in den »Briefen« gezeichnete Menschheitsideal als ein lediglich der Selbsterziehung zu überlassendes hinstellt oder etwa die Ausführungen über die schöne Kunst auf die Kunst des Erziehers überträgt, sondern wir müssen uns für den Versuch einer förmlichen Aufnahme des Schillerschen Menschheitsideals in unser Erziehungsideal entscheiden.

2. Die Verwertung Schillers in den einzelnen Schulgattungen. Einem Dichter oder Schriftsteller, dessen Werke wir unter die Bildungs- und Erziehungsstoffe der Schule aufnehmen wollen, werden wir dann am ehesten gerecht, wenn wir seine eigenen Äufserungen über die Art der Verwendung, falls er solche getan, in Betracht ziehen. Unmittelbare Äufserungen Schillers in dieser Beziehung stehen uns freilich nicht zu Gebote. Er war eben Dichter und nicht Pädagog. Aber aus dem oben Dargelegten läfst sich doch die Stellung entnehmen, die wir Schiller in der Erziehungsschule anzuweisen haben. Ist, wie wir mit ihm anzunehmen gezwungen sind, die Versenkung in das Ideale eine Sache der freien Entschliefsung, so ist sie erst möglich, wenn einerseits die Vorbedingungen zu dem, was den Namen Willen verdient, bereits geschaffen sind, aber doch andrerseits der Wille noch nicht so gefestigt ist, dafs er die Empfänglichkeit für entgegengesetzte Eindrücke verloren hat. In diesem Zustande befindet sich das Jünglingsalter, und es ist daher gerechtfertigt, wenn wir bei der Verwertung Schillers an dieses in erster Linie denken. Zu dem gleichen Ergebnis gelangen wir, wenn wir die oben angeführte Äufserung Schillers beachten: »Überhaupt ist es bedenklich, dem Geschmacke seine völlige Ausbildung zu geben, ehe man den Verstand als reine Denkkraft geübt und den Kopf mit Begriffen bereichert hat.« Von einer wirklichen Bereicherung des Kopfes mit Begriffen kann im Kindes- und im frühen Knabenalter noch keine Rede sein. Daraus folgt, dafs die unmittelbare Verwertung Schillers in der Volksschule sich nur in mäfsigen Grenzen zu bewegen hat. Hierzu drängt auch der Umstand, dafs zur Verständlichmachung einer grofsen Zahl Schillerscher Dichtungen Dinge herangezogen werden müssen, die jenseits der Ziele der Volksschule liegen und mit dem übrigen Volksschulunterricht in keine Verbindung gebracht werden können. Alles dasjenige mufs beiseite gelassen werden, wozu altklassische Bildung, tiefere geschichtliche Kenntnisse, kunst- und literargeschicht-

*) Der Gedanke, ob nicht der Versuch zu machen sei, Schiller für eine spätere Altersstufe des Zöglings eine ähnliche zentrale Stellung zuzuweisen, wie Homers Odyssee für eine frühere, lag Herbart offenbar gänzlich fern. Seine geistvollen Bemerkungen über einzelne der Schillerschen Dramen in den Aphorismen (a. a. O. S. 577–579) beziehen sich nur auf ihren literarischen, aber nicht auf ihren erziehlichen Wert.

liche Studien erforderlich sind. Immerhin bleibt noch manches übrig. Aus der Geschichte des dreifsigjährigen Krieges sind höchst passende Stoffe auch für die Volksschule die Abschnitte über die Zerstörung Magdeburgs durch Tilly und die Schlacht bei Lützen. Unter den Balladen dürften auch bei weniger günstigen Verhältnissen »Die Bürgschaft« und »Der Graf von Habsburg« vorgenommen werden können. Für letzteres Gedicht bildet der Geschichtsunterricht den passendsten Anknüpfungspunkt, ersteres wird ohne grofse Schwierigkeit sich mit Stücken aus dem Lesebuche in Verbindung bringen lassen. Eine gehobene Volksschule, vor allem aber die Fortbildungsschule, darf sich »Das Lied von der Glocke« nicht entgehen lassen. Für die Dramen, selbst für das leichteste, den Tell, fehlt es in der Volksschule oft an Zeit; doch können bei den betreffenden Partien des Geschichtsunterrichts einige passende Szenen aus Tell und Wallensteins Lager mit Nutzen zur Behandlung kommen. Dagegen sind fast alle Schillerschen Rätsel für die Volksschule geeignet. Bei jedem zur Klassenbehandlung kommenden Erzeugnis der Schillerschen Muse ist ein möglichst volles Verständnis und ein guter Vortrag zu erzielen, daher auch das wörtliche Auswendiglernen der Gedichte eine unabweisliche Forderung.

Aber eine noch viel nachhaltigere Wirkung als durch Behandlung einzelner Dichtungen Schillers kann die Volksschule ausüben, wenn ihre Lehrer etwas von Schillers Geist in sich aufgenommen haben. Das wird in neuerer Zeit in Fachkreisen anerkannt, viele Lehrpläne der Seminare weisen den Schillerschen Meisterdramen einen ziemlich breiten Raum zu, und manche der zahlreichen Erklärungen Schillerscher Dichtungen sind vornehmlich auf die Lehrerbildungsanstalten berechnet. Nur da, wo man noch der Ansicht huldigt, dafs alles, was der künftige Lehrer über das unmittelbar in der Volksschule zu Verwertende hinaus lerne, mehr oder weniger vom Übel sei, kommt Schiller nicht zu seinem Rechte. Wem jedoch die Hebung der allgemeinem Bildung der Lehrer und damit auch die Hebung des Lehrerstandes und der Volksschule am Herzen liegt, der begrüfst in der Beschäftigung mit Schiller ein durch nichts anderes zu ersetzendes Mittel zu solchem Ziele. Verlangt man von dem Lehrer eine ideale Auffassung des Lebens im allgemeinen und seines Berufes im besonderen, so soll man ihn auch heimisch machen in demjenigen Dichter, bei dem sämtliche vom deutschen Volke hoch gehaltene Ideale greifbare Gestalt gewonnen haben. Und was die sprachlich-ästhetische Bildung anlangt, soweit sie ohne eigentlich philologische Kenntnisse möglich ist, so läfst sie sich voll aus Schiller erwerben; das Wesentlichste der Poetik kann auf empirischem Wege mit verhältnismäfsiger Leichtigkeit aus seinen Dichtungen entwickelt werden, eine Fülle meisterhafter Dispositionen stellt sich fast ungesucht dar, Themen zu Aufsätzen aller Art ergeben sich von selbst (vergl. Bliedner, »Zum literaturkundlichen Unterricht auf dem Seminar«, 6. Bericht des Schullehrer-Seminars zu Eisenach, und »Schiller-Lesebuch«, Dresden 1883), Beziehungen zum übrigen deutschen, zum Religions- und Geschichtsunterricht sind in Menge vorhanden. Besonders wichtig ist die Verwertung des durch die Lektüre Schillers gewonnenen Materials in der Psychologie; denn das kann keinem Zweifel unterliegen, dafs die Wahrheit eines psychologischen Gesetzes, aus einem den Schülern vom deutschen Unterrichte her bekannten Charakter der Schillerschen Dramen entwickelt, sich ganz anders einprägt, als wenn die Beispiele erst mühsam herbeigesucht werden müssen. Freilich wird hierbei vorausgesetzt, dafs der Seminarlehrer sich nicht begnügt, die Schüler nur naschen zu lassen. Der Lehrplan mufs die Zeit zu länger andauernder Vertiefung in Schiller gewähren. Insbesondere mufs auch eine Ahnung von der ungeheuren Geistesarbeit, die in jedem Schillerschen Werke steckt, die Seelen der Schüler durchziehen. Dazu dienen die möglichst oft zu wiederholenden und gerade bei Schiller in vielen Fällen leicht zu ermöglichenden Einblicke in seine dichterische Werkstätte, freilich nicht in ihre geheimsten Tiefen, denn das ist nicht möglich, aber in die Unterschiede zwischen dem vollendeten Werke und dem rohen Stoffe. Die bildende Kraft derartiger Einblicke kann nicht hoch genug veranschlagt werden. In einem solchen Verfahren liegt

auch ein treffliches Mittel, der vorzeitigen und blasierten, der Jugend so übel stehenden Kritisiererei entgegenzuarbeiten. Je mehr ein Jüngling Schiller kennt, desto bescheidener wird er. Zu dieser Kenntnis führt aber nicht das bloſse Lesen und eine oberflächliche Mitteilung des Inhalts, sondern es ist erforderlich, daſs alles, was sich zu freiem Vortrage eignet, wörtlich memoriert und möglichst schön wiedergegeben werde, und zwar nicht nur von einzelnen besonders Begabten, sondern von der ganzen Klasse. Ein vorzügliches Mittel dazu ist das Chorsprechen (vergl. was sich bei Palleske, »Die Kunst des Vortrages«, 2. Aufl. 1884, S. 260ff. über den groſsartigen Eindruck berichtet findet, den der Chorvortrag der Glocke im Seminar zu Löbau auf den Verfasser machte). Auch die Aufführung einzelner dramatischer Szenen, unter günstigen Umständen selbst einmal des ganzen ersten Teiles der Wallensteintrilogie, ist nicht zu verschmähen. Die eingehende Betrachtung von Schillers Leben darf nicht zu früh erfolgen, ihre reinste Wirkung übt sie erst aus, wenn sich aus der Lektüre das geistige Bild des groſsen Dichters bereits tief in die Seele gesenkt hat. Nun erst ist es Zeit, auch der »Räuber« zu gedenken. Ist erst die Lektüre von »Wallenstein« und »Tell« vorausgegangen, dann richten die »Räuber« kein Unheil mehr an, und ohne daſs ein einziges kritisches Wort zu fallen braucht, wird dieses Erzeugnis des Sturmes und Dranges von selbst in die ihm gebührende Stellung einrücken. Von Büchern und Hilfsmitteln für die Hand der Seminaristen sind nur erforderlich Schillers Gedichte und Einzelausgaben seiner Dramen ohne oder nur mit ganz kurzen Anmerkungen. Geradezu vom Übel sind literaturgeschichtliche Leitfäden. Dringend wünschenswert dagegen ist die nähere Bekanntschaft der Seminaristen mit einer der trefflichen Schillerbiographien, z. B. von Wychgram oder K. Berger.

Aber die eigentliche pädagogische Ausnutzung Schillers ist erst auf dem humanistischen Gymnasium möglich. Hier braucht die »Eile« nicht vorhanden zu sein, mit der das Lehrer-Seminar leider einem gewissen Abschlusse der Bildung zustreben muſs. Von vier Gesichtspunkten aus läſst Schiller im Gymnasium sich betrachten: von dem antiken, dem literargeschichtlichen, dem ästhetisch-sittlichen und dem nationalen. Was den antiken anlangt, so gilt es, Schillers Stellung zum Altertum zu ermitteln. Hierbei handelt es sich weder um die griechische Sprache (Schiller selbst war ihrer bekanntlich nicht mächtig), noch um die griechischen Altertümer, noch um die griechische Geschichte und Philosophie, sondern um die Verständlichmachung jener Sehnsucht, die der Dichter mitten in dem Kulturleben seiner Zeit nach der »Simplizität« der Griechen empfand, nach ihrer Vereinigung von Natur und Kunst, ihrer »schönen Menschlichkeit«, es handelt sich ferner um die Rolle, die die griechische Götter- und Sagenwelt in seinen Dichtungen spielt, um die Bedeutung, die er einzelnen Mythen gibt, um die Beziehungen, in die er sie zu seinen Ideen setzt (vergl. »Das eleusische Fest«, den »Spaziergang«, »Das Ideal und das Leben«, »Über Anmut und Würde« usw.), es handelt sich endlich um die Beleuchtung der in der Schrift »Über naive und sentimentalische Dichtung« ausgesprochenen Hauptsätze durch die Lektüre der alten Dichter und um mannigfache Vergleichungen zwischen dem griechischen und dem Schillerschen Trauerspiel, insbesondere zwischen den Euripideischen Trägödien und der »Braut von Messina«. Auch den Beziehungen des Dichters zu altrömischem Wesen nachzuspüren, Parallelen zu ziehen zwischen seinen und altrömischen Heldengestalten, verstehen zu lernen, woran er dachte, wenn er das Ringen nach »römischer Kraft« dem Deutschen empfahl, und die Wirkung aufzusuchen, die das Studium der lateinischen Dichter Virgil und Horaz auf ihn tat, ist eine würdige Aufgabe für die Gymnasialprima.

Der literargeschichtliche Gesichtspunkt hat es mit der einzigartigen Stellung zu tun, die Schiller und Goethe in der zweiten klassischen Periode unserer Literatur einnahmen, mit der Klarlegung der Gründe, weshalb man vornehmlich sie beide als die Vertreter des Kulturstandes jener merkwürdigen Zeit betrachten kann. Da handelt es sich um die Zustände der deutschen Literatur vor dem Erscheinen der »Räuber«, um die Beeinflussung, die Schiller durch die Sturm- und Drangperiode, durch Shakespeare, Lessing, Klopstock, Rousseau u. a.

erfahren hat, um eingehende Vergleichung der verschiedenen Perioden seines dichterischen Schaffens, um sein Verhältnis zu zeitgenössischen Dichtern, Schriftstellern und bedeutenden Menschen (»Meine Bekanntschaften sind auch die Geschichte meines Lebens«, Schiller in einem Briefe an die Gräfin Schimmelmann), vor allem aber um das Verhältnis zu Goethe. Es kommen unter anderem in Betracht die Vorreden, die Schiller einzelnen seiner Werke beigab, die Briefe über Don Carlos, die Rezension der Bürgerschen Gedichte, die Xenien, ganz besonders sein Briefwechsel.

Der breiteste Raum mufs für das Ästhetisch-Sittliche offen bleiben. Hier handelt es sich nicht blofs um Schiller als geschichtliche Erscheinung, sondern um seine bleibende Bedeutung. Hier gilt es, die Jugend zu erwärmen für die erhabene Stellung, die Schiller der Kunst zuweist, sie einzuführen in die Grundlagen, in die Stützen, in die Ziele seiner Kunstanschauung. Von dem Material, das die Balladen bieten, ist fortzuschreiten zu den kulturhistorischen Dichtungen, aus dem »Spaziergang« sind Sätze des Laokoon zu gewinnen, aus den »vier Weltaltern«, dem »Mädchen aus der Fremde« und anderen die Aufgabe des Sängers (Dichters), aus den Meisterdramen, besonders dem »Wallenstein«, die ewig gültigen Gesetze der Tragödie abzuleiten, die Begriffe Schuld, Strafe, Sühne, Schicksal einer elementaren Untersuchung zu unterziehen usw. Die Vergleichung der einzelnen Dramen nach den verschiedensten Gesichtspunkten (Vorgeschichte, Ökonomie, Grundgedanke, Verhältnis zur geschichtlichen Unterlage usw.) mufs zu ihrem tieferen Erfassen beitragen. Nicht durchweg leicht zu beantworten, aber das Nachdenken lebhaft erregend und daher anziehend und lehrreich ist die Frage, inwieweit wir berechtigt seien, für das Verhalten und die Schicksale seiner Helden und Heldinnen oder auch für die ganze »Tendenz« des Dramas den Dichter in einem höheren Sinne als in dem der blofsen Autorschaft verantwortlich zu machen oder in den Äufserungen einzelner auftretender Personen Darlegungen von Schillers Innerstem zu erblicken (vergl. z. B. seinen Ausspruch über Wallenstein: »Den Hauptcharakter sowie die meisten Nebencharaktere traktiere ich wirklich bis jetzt mit der reinen Liebe des Künstlers, blofs für den nächsten nach dem Hauptcharakter, den jungen Piccolomini, bin ich durch meine eigene Zuneigung interessiert«, und über die Jungfrau: »Dieses Stück flofs aus dem Herzen, und zu dem Herzen sollte es auch sprechen«). Unter den Gedichten sind vor allen zwei für das humanistische Gymnasium wie geschaffen: »Die Künstler« und »Das Ideal und das Leben«. Die Schwierigkeiten, die sie der ersten Auffassung bieten, reizen zu eingehender Behandlung, die kaum irgendwo bessere Früchte trägt. »Gelingt es, sagt Kern (»Methodik des deutschen Unterrichts,« S. 72), das herrliche Gedicht (»Das Ideal und das Leben«) den Schülern einigermafsen verständlich zu machen, so haben sie jedenfalls einen grofsen Nutzen davon für alle Zeiten; denn so leicht wird das dabei Gewonnene nicht wieder verloren gehen.« Daneben sind die prosaischen Schriften Schillers nicht zu vergessen. Von den philosophischen dienen viele Abschnitte zur Begründung und weiteren Ausführung von Gedanken, die in den Dichtungen niedergelegt sind, und damit zur Erklärung Schillers durch Schiller selbst. Höchst lehrreich ist eine Vergleichung zwischen den »Künstlern« und den Hauptsätzen der ästhetischen Briefe. Aus der Vergleichung mufs hervorgehen, dafs zwar eine und dieselbe Persönlichkeit aus beiden Werken zu uns spricht, dafs aber in dem späteren und reiferen der Dichter manches von der Hoffnungsfreudigkeit des früheren fahren läfst oder für sie andere Stützen sucht. Denn zwischen beiden lag die Revolution. Alle philosophisch-ästhetischen Schriften können nicht in den Unterrichtsstunden behandelt, aber vieles der Privatlektüre und den freien Arbeitstagen überwiesen werden. Eine jedoch, »das Werk einer Meisterhand«, wie sie Kant genannt hat, verdient aus mehr als einem Grunde, dafs sie vollständig gelesen und — verdaut werde, die Schrift »Über Anmut und Würde«, diese »frei entwickelte und sorgsam gegliederte Abhandlung mit ihrem klaren Bau der Sätze, ihren reizvollen Abbiegungen vom Wege und dem ausgebreiteten Detail geistreicher Beobachtung« (Brahm). Als Endziel werde erstrebt, den Jüngling ahnen zu lassen, dafs

die Dichtkunst eine höhere und heiligere Aufgabe habe, als zu einer flüchtigen Unterhaltung zu dienen, daſs sie berufen sei, eine der Brücken zu sein, wodurch die scheinbar unendliche Kluft zwischen »Sinnenglück und Seelenfrieden« überbrückt werden kann, daſs aber, um sie zu einer solchen werden zu lassen, ein gut Teil jener sittlichen Energie erfordert werde, wie sie Schiller besaſs. Die Betonung dieses zuletzt genannten Punktes ist sehr wichtig, besonders deshalb, um dem entnervenden Schwelgen in ästhetischen Gefühlen, worin für manchen Jüngling die einzige Frucht besteht, die er aus der Beschäftigung mit deutschen Dichtern davonträgt, einen kräftigen Damm entgegenzusetzen.

Endlich verdient Schiller als deutschnationaler Dichter die höchste Beachtung des deutschen Gymnasiums. Wenn dieses Gymnasium die künftigen geistigen Führer des Volkes vorzubilden hat, so muſs es sie auch tief eintauchen in alles das, wodurch dieses Volk groſs und berechtigt geworden ist, im Ringe der Völker eine leitende Rolle mitzuspielen. Die gewaltigen Ereignisse, die sich im 19. Jahrhundert in der Geschichte des deutschen Volkes abgespielt haben, und als deren vorläufiger Abschluſs die Gründung des deutschen Reiches betrachtet werden kann, sind zwar das Ergebnis eines unendlich verzweigten und verwickelten Prozesses, aber für den auf einer höheren Warte Stehenden ergeben sich doch eine Anzahl treibender Ideen, die ihre Kraft aus dem Charakter des deutschen Volkes gezogen haben. Diese Ideen, diese »Imponderabilien« sind es, denen im letzten Grunde die Fortschritte der Geschichte verdankt werden, und sie im Bewuſstsein der deutschen Jugend lebendig zu erhalten, ist nicht nur die Aufgabe des Geschichts-, sondern auch des deutschen Unterrichts. Ja, letzterer ist in gewisser Beziehung günstiger daran als ersterer, weil die kleineren, in sich abgerundeten Ganzen, die der Dichter bietet, sich leichter überschauen lassen und die dichterische Sprache sich dem Herzen tiefer einprägt. Welche Ideale sich in einem Volke festsetzen, davon hängt für sein Bestehen sehr viel ab. Und in dieser Beziehung können wir der Vorsehung nicht genug danken, daſs sie uns einen Schiller gegeben hat. »Römische Kraft« und »griechische Schönheit« hat er als gemäſs dem »deutschen Genius« erkannt, aber besorgt gewarnt vor dem »gallischen Sprung«. Bis auf den heutigen Tag hat die deutsche Geschichte ihm recht gegeben. Ob wir mit Goethe allein die Stufe errungen hätten, auf der unser Volk heutigentages steht, ist sehr fraglich. Mit Recht sagt Braitmaier (»Goethekult und Goethephilologie«, Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Tübingen, 1892, S. 58): »Was wäre aus Deutschland geworden, wenn die Liebesdichtung Goethes die einzige Nahrung des deutschen Volkes gebildet hätte, wenn die Gretchen, Klärchen usw., seine mark- und rückgratlosen Männer seine einzigen Vorbilder, seine einzigen Ideale gewesen wären? Heute noch wäre Deutschland der Vasallenstaat Frankreichs, der Hohn und Spott der Nationen.« Und mit gleichem Rechte darf behauptet werden, daſs der Widerstand, den weite Kreise unseres Volkes den finsteren Bestrebungen vaterlandsloser Fanatiker entgegensetzen, einen nicht geringen Teil seiner Nahrung, mag man sich dessen bewuſst sein oder nicht, aus eben jenen Idealen zieht. Wir erfüllen daher nur eine echt nationale Aufgabe, wenn wir diese Ideale, durch die Deutschland groſs geworden ist, ihm dadurch zu erhalten suchen, daſs wir ihren beredtesten Verkünder recht oft zu unserer Jugend reden lassen. Hieran soll uns weder der Umstand hindern, daſs Schiller in demjenigen Stücke, das die reinste Verkörperung der Vaterlandsliebe darstellt, in der »Jungfrau von Orleans«, einen ausländischen Schauplatz gewählt hat — denn gerade dieses Stück und der »Tell« sind es gewesen, die zur Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands die nationale Idee in den Herzen der Besten wach erhalten und die endliche Befreiung des geknechteten Volkes in der wirksamsten Weise vorbereitet haben — noch auch die Tatsache, daſs in Schillers historischem Hauptwerke, in der »Geschichte des dreiſsigjährigen Krieges« der deutsch-nationale Gesichtspunkt in den Hintergrund tritt. Denn »dieses Hinausstreben über die nationale Grenze, das unseren groſsen Humanisten von Weimar zum Vorwurf gemacht ist, bewahrte unter anderem vor der bornierten

Nationaleitelkeit, welche Frankreich mit Blindheit geschlagen hat« (Palleske, 10. Aufl. II. Bd. S. 218). Und so vermag auch die »akademische Antrittsrede«, die Hettner mit den »Phantastereien der Naturphilosophie« zusammenzustellen geneigt ist, in dem Herzen eines empfänglichen Jünglings vielleicht mehr Begeisterung gerade auch für die vaterländische Geschichte zu erwecken als manches dickleibige Kompendium.

Die Weltanschauung Schillers hat ihren bezeichnendsten und kürzesten Ausdruck gefunden in seinen Epigrammen, diesen goldenen Sprüchen und »reinen Früchten seines philosophischen Denkens« (Hoffmeister). Sie nebst den kleineren didaktischen Dichtungen fassen die Ergebnisse ganzer Reihen Schillerscher Gedankenentwicklungen in der bündigsten Form zusammen und bilden deshalb ein vortreffliches Material zu Themen für Aufsätze, Vorträge und Reden, selbstverständlich erst auf einer Stufe, auf welcher die Schüler bereits eine hinlängliche Bekanntschaft mit Schillers übrigen Werken erworben haben. Ohne diese Bekanntschaft würden zu viele Erläuterungen des Lehrers erforderlich sein, während, wenn sie vorhanden ist, das Wesentlichste die Schüler selbst besorgen können.

Soll aber eine solche Vertiefung in Schiller, wie wir sie im Vorhergehenden verlangt haben, wirklich stattfinden, so empfiehlt es sich, ihn längere Zeit hindurch in den Mittelpunkt des gesamten literaturkundlichen Interesses zu stellen. Darauf abzielende Vorschläge sind auch schon mehrfach gemacht worden, z. B. von Schneider (»Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten«, Bonn 1881), der für die Prima ein »Schiller-Semester« fordert, von Frick (Lehrproben und Lehrgänge), der schon auf Schillers Jugenddramen, »Don Carlos« und »Wallenstein« ein Halbjahr verwendet wissen will, und vom Verfasser vorliegenden Artikels (»Versuch einer Konzentration des literaturkundlichen Unterrichts«, Reins Pädagog. Studien 1881, 1. Heft).

Doch fehlt noch viel, dafs man mit Recht sagen könnte, die deutsche Schule würdige völlig den Wert des Schatzes, der ihr in Schiller gegeben ist. Die einen lassen sich blenden von einer anmafslichen Kritik, die über Schillers »Rhetorik« den Stab brechen zu können glaubt, die andern lassen Schiller zwar gelten, aber nur als Kind seiner Zeit, während ihnen Goethe »der Genius für alle Zeiten« ist, die dritten meinen, Schillers »Dualismus« sei ein überwundener Standpunkt und vertrage sich nicht mit der heute herrschenden »monistischen« Weltanschauung, die vierten scheinen von dem bunten Allerlei literaturgeschichtlicher Leitfäden mit ihren fertigen Urteilen mehr für die Bildung zu erwarten als von der gründlichen Beschäftigung mit einigen wenigen Auserwählten usw.

Das »Schillerjahr« 1905 mit seiner Hochflut von Festlichkeiten, Reden, Aufsätzen, Schillerbüchern usw. schien allerdings zu beweisen, dafs in breiten Volksschichten die Verehrung Schillers noch viel tiefer wurzelt, als einige auf gewisse Epigonen unserer klassischen Literatur eingeschworene Eiferer gern glauben machen möchten. Indes baut der nüchterne Beobachter weit mehr als auf die Augenblicksrausche der Begeisterung auf das stille Wirken jener ewigen und gerade dem Deutschen unausrottbar im Blute liegenden Ideen, als deren beredtester Verkünder immer noch Schiller gelten mufs. Sicher ist: Solange uns die deutsche Literatur nicht mit Werken beschenkt, die uns berechtigen, von einer dritten klassischen Periode zu sprechen, solange wir noch nicht sagen dürfen, alles Gold der zweiten sei bereits gemünzt, so lange kann auch die deutsche Pädagogik, wenn sie Umschau hält nach einer Geist und Gemüt der Jugend gleich nährenden Speise, nicht ablassen von der Forderung, unserm Schiller in der Schule den ihm gebührenden Ehrenplatz einzuräumen.

Literatur: Die Schillerliteratur läfst sich bereits kaum mehr übersehen. Eine bis zum Jahre 1878 reichende Zusammenstellung gibt Unflad, »Die Schillerliteratur in Deutschland«, München 1878, eine andere, wesentlich auf pädagogischen Gesichtspunkten fufsende und daher beschränkte, der Verfasser dieses Artikels in »Schiller. Eine pädagogische Studie« (Langensalza 1896). Als eine Ergänzung und Weiterführung der letztgenannten ist die folgende Übersicht zu betrachten, die aber in keiner Weise auf Vollständigkeit Anspruch macht.

1. Ausgaben von Schillers Werken. Aufser der historisch-kritischen Ausgabe von Goedeke und der Hempelschen: Säkularausgabe

in 16 Bdn. Stuttgart. — L. Bellermann in 14 und in 8 Bdn. Leipzig. — R. Boxberger, 6 Bde. Berlin, Grote. — Deutsche Verlags-Akt.-Gesellschaft in Leipzig. 12 Bde. — Wilh.-Ernst-Ausgabe. Leipzig, Insel-Verlag. — J. G. Fischer, Illustr. Volksausgabe. 4 Bde. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. — Auswahl aus Schillers Werken. Berlin, Verl. Baldur 1902; Paderborn, Schöningh 1904; Dresden, A. Köhler 1905; Breslau, F. Goerlich 1905.

2. Biographisches. L. Bellermann, Schiller. Leipzig 1901. — O. Harnack, 2. Aufl. 2 Bde. Berlin 1905. — J. Wychgram, Bielefeld 1905. — E. Kühnemann, München 1905. — F. Lienhard, Berlin 1905. — H. Petrich, Agentur des Rauhen Hauses 1905. — G. Könnecke, Marburg 1905. — K. Berger, 3. Aufl. München 1906. — L. Smolle, Wien 1906. — E. Palleske, Schillers Leben und Werke. 16. Aufl. Stuttgart 1906. — M. Ehrlich, Goethe u. Schiller. Berlin 1903. — E. Müller, Regesten zu Schillers Leben und Werken. Leipzig 1900. — Ders., Schiller. Intimes aus seinem Leben. Berlin 1905. — J. Hartmann, Schillers Jugendfreunde. Stuttgart 1904. — H. Kurz, Schillers Heimatjahre. Ebenda 1905. — Die Biographien von O. Brahm, J. Minor u. R. Weltrich sind noch nicht vollendet.

3. Zum Verständnis und zur Würdigung Schillers. C. Weitbrecht, Schiller und die deutsche Gegenwart. Stuttgart 1901. — C. Hamann, Fr. Schiller als Mensch u. Dichter. 2. Aufl. Hamburg 1903. — O. Matthias, Schillers Gedankenlyrik. Leipzig 1903. — F. Jonas, Schillers Seelenadel. Berlin 1904. — K. Sell, Die Religion unserer Klassiker. Tübingen 1904. — J. Burggraf, Goethe und Schiller im Werden der Kraft. Stuttgart 1902. — Ders., Schillerpredigten. Jena 1905. — Schiller-Reden (von J. Grimm, Döderlein usw.) Ulm 1905. — L. Hirzel, Schillers Beziehungen zum Altertum. Aarau 1905. — A. Ludwig, Das Urteil über Schiller im 19. Jahrh. Bonn 1905. — Schiller im Urteil des 20. Jahrh. Jena 1905. — R. Eckart, Schiller im Munde des Volkes. Leipzig 1905. — Zur Würdigung Schillers in Amerika. Chicago 1905. — Marbacher Schillerbuch. Stuttgart 1905. — J. Volkelt, Was Schiller uns heute bedeutet. Leipzig 1905. — F. Tönnies, Schiller als Weltbürger und Politiker. Buchverlag der Hilfe 1905. — Schiller als Philosoph und seine Beziehungen zu Kant. Berlin 1905. — A. Böhtlingk, Schiller und das kirchliche Rom. Frankfurt a. M. 1905. — Schillergabe für Deutschlands Jugend. Berlin 1905. — P. Schulze-Berghof, Schiller und die Kunsterzieher. Leipzig 1905. — M. Schilling, Schiller und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Dresden 1905. — E. Schreck, Schillers pädagogische Bedeutung. Bielefeld 1905. — O. Eismann, Schiller und seine Bedeutung für die Schule. Langensalza 1906. — E. Lemp, Schillers Welt- und Lebensanschauung. Frankfurt a. M. 1906. — K. Vorländer, Kant, Schiller, Goethe. Leipzig 1907. — A. von Gleichen-Rufswurm, Schillers Weltanschauung und seine Zeit. Berlin 1907.

4. Erläuterungsschriften und Schulausgaben. Gräsers Schulausgaben klassischer Werke. Leipzig, Teubner. — Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. Bielefeld. — Schulausgaben deutscher Klassiker. Trier, Stephanus. — Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. Paderborn, Schöningh. — W. Koenigs Erläuterungen der Klassiker. Leipzig, Beyer. — Die deutschen Klassiker, erläutert u. gewürdigt für höhere Lehranstalten. Ebenda, Bredt. — Deutsche Schulausgaben. Dresden, Ehlermann. — Aus deutschen Lesebüchern. Leipzig, Teubner. — Deutsche Dramen und epische Dichtungen. Für den Schulgebrauch erläutert. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Cottas Handbibliothek.

A. Schillers Gedichte. F. Bachmann, 2. Aufl. Leipzig 1903. — A. Weinstock, 2. Aufl. Paderborn 1903. — H. Löschhorn. Bielefeld 1904. — Pantheon-Ausgabe. Berlin 1904. — A. Mayr. Leipzig 1905. — Denzel u. Kraz. Stuttgart 1905. — P. Richter. Leipzig 1906. — J. Heuwes, Goethes und Schillers ausgewählte Balladen. 4. Aufl. Paderborn 1906. — A. Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. Goethe u. Schiller. 6. Aufl. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906. — L. Bellermann. Leipzig 1907. — F. Teetz, Aufgaben aus Schillers Balladen und Romanzen. Ebenda 1907.

Philosophische Gedichte. Ausgewählt und eingeleitet von E. Kühnemann. Hamburg 1905. — H. Lange, 2. Aufl. Berlin 1905. — R. Petsch, Schillers philosophische Gedichte in der Oberklasse (Monatsschrift f. höh. Schulen, Dezemberheft 1904).

Das Ideal und das Leben: E. Grosse (Zum deutschen Unterricht. 4. Heft von 1902).

Das Lied von der Glocke: F. Wegener. Gotha 1897. — M. Eschner. Leipzig 1901 u. 1902. — M. Evers, 3. Aufl. Leipzig 1906. — F. Teetz, 3. Aufl. Leipzig 1906. — J. Geisel, Der Glockengufs. 3. Aufl. Ebenda 1906.

B. Schillers Dramen. Die Räuber: G. Frick. Leipzig 1905. — R. Richter. Ebenda 1906. — O. Ladendorf. Altenburg 1906.

Die Verschwörung des Fiesko: R. Richter. Leipzig 1906.

Kabale und Liebe: A. Lichtenfeld. Leipzig 1903. — G. Frick. Ebenda 1907.

Don Carlos: R. Franz. Bielefeld 1903. — F. Khull. Leipzig 1906.

Wallenstein: J. W. Schäfer. Stuttgart 1903 u. 1904. — K. Heilmann. Leipzig 1904. — E. Castle. Ebenda 1904. — F. Ullsperger, 3. Aufl. Ebenda 1905. — C. Michaelis. Bielefeld 1905. — A. Funke, 10. Aufl. Paderborn 1906. — M. Evers, 3. Aufl. Leipzig 1906.

Maria Stuart: E. Aelschker, 3 Abdr. Leipzig 1904. — E. Müller. Leipzig 1905. — J. W. Schaefer. Stuttgart 1905. — Schmitz-Mancy, 8. Aufl. Paderborn 1905. — C. Rauch. Bielefeld 1906. — M. Mertens, 3. Aufl. Leipzig 1906. — Baumann, 2. Aufl. Leipzig 1907.

Die Jungfrau von Orleans: H. Kny. Leipzig 1904. — E. Kuenen, 5. Aufl. Ebenda 1904. — J. Wychgram. Bielefeld 1905. — A. Funke,

9. Aufl. Paderborn 1905. — F. Ullsperger, 3. Aufl. Leipzig 1906. — O. Gerlach, 2. Aufl. Ebenda 1907.

Die Braut von Messina: R. Peters. Leipzig 1902. — R. Franz. Bielefeld 1904. — Schmitz-Mancy, 7. Aufl. Paderborn 1906. — J. Trötscher. Leipzig 1906.

Wilhelm Tell: E. Kuenen, 7. Aufl. Leipzig 1902. — H. Gaudig. Leipzig 1903. — Mit Illustrationen von A. v. Werner u. Einltg. von G. Wendt, 6. Aufl. Berlin 1903. — Denzel. Stuttgart 1904. — F. Prosch. Leipzig 1904. A. Sattler. Graz 1905. — P. Strzemcha, 3. Aufl. Leipzig 1905. — O. Weddigen u. P. Fischer. Berlin 1905. — Baumann. Leipzig 1905. — A. Funke. 13. Aufl. Paderborn 1905. — A. Thorbecke. Bielefeld 1906. — W. Ewerding, 2. Aufl. Leipzig 1906. — P. Hellwig. Dresden 1906. — E. Vogt, Schulwandkarte zu Schillers W. Tell. Breslau 1902. — B. Rein, Karte zu Schillers Tell. 2. Aufl. Gotha 1906. — A. Florin, Die unterrichtliche Behandlung von Schillers W. Tell. 2. Aufl. Chur 1904. — F. Heinemann, Tell-Bibliographie. Bern 1907.

C. Prosaische Schriften und Briefwechsel. E. Kühnemann, Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Leipzig 1902. — F. M. Schiele, Schillers Prosa im Seminar. (Pädagog. Blätter 1903, Nr. 3.)

Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen: K. Muthesius. Langensalza 1897. — A. von Gleichen-Rufswurm. Jena 1905.

Über naive und sentimentalische Dichtung: U. Gäde. Berlin 1899. — M. Schmitz. Paderborn 1901.

Kleinere philosophische Aufsätze: J. Imelmann. Bielefeld 1904.

Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe: P. Stein. Leipzig 1901. — H. S. Chamberlain. Jena 1905.

Briefwechsel zwischen Schiller und Lotte: W. Fielitz, 5. Aufl. Stuttgart 1905.

Eisenach. A. Bliedner.

Schimpfen und Schmähen

Ursprünglich hiefs schimpfen so viel wie: harmlos scherzen, spafsen, Kurzweil treiben; später: bitteren, verletzenden Scherz üben, spotten, verspotten, und gegenwärtig: beleidigen, schelten, verunehren, verunglimpfen, jemand Schimpfliches (Ehrenrühriges) nachsagen. Adelung erklärt es als »Beleidigen der Ehre in Worten«. Verstärktes Schimpfen nennt man Schmähen; das bedeutet: verachten, herabwürdigen, Böses nachreden. Schimpfer und Schmäher wollen dem Mitmenschen die Ehre mindern oder ganz rauben und zwar ohne Angabe der Gründe oder ohne zureichende Gründe. »Der, welcher schimpft, legt dadurch an den Tag, dafs er nichts Wirkliches und Wahres gegen den anderen vorzubringen hat« (Schopenhauer, Aphorismen usw. S. 212). Als eine Äufserung des Unmutes, der Roheit, der Heftigkeit, des Zornes und Hasses tritt Schimpferei zumeist mit Lärm, Geschrei und Gesichtsverzerrung auf und erweckt dadurch sowohl ethisch als auch ästhetisch Mifsfallen. Sie widerspricht den Hochgedanken der Vollkommenheit, des Wohlwollens und der Billigkeit. Alkoholgenufs, Nervenschwäche, Hysterie und Epilepsie fördern ihre Entstehung und Steigerung bis zur Schimpf- und Schmähsucht, von der Shakespeare sagt (Mafs für Mafs 3,2):

»Nichts rettet Macht und Gröfse vor dem Gift
Der Schmähsucht; auch die reinste Unschuld trifft
Verleumdung hinterrücks, ja selbst den Thron
Erreicht der tück'schen Lästerzunge Hohn.«

Wie die Streitsucht, ist auch die Schimpf- und Schmähsucht eine krankhafte Erhöhung des Redetriebes, die von Zwangsvorstellungen und Zwangsbewegungen mit bestimmt und begleitet wird. In gewissen Fällen gleich vorübergehende Schimpflaune einem Ausbruche des Zornes, durch den sich die gedrückte und geängstigte Natur zu erleichtern sucht. Schimpferei ist widergesellschaftlich. Bei manchen Kindern zeigt sich die Neigung dazu frühzeitig, namentlich da, wo ihr Umgang und Familienleben entgegenkommen; denn Nachahmung und Verführung sind die Hauptursachen ihrer Entstehung. Da alle Heftigkeit, auch die des Schimpfens, dem ungezügelten Willen entspringt, so hat die Erziehung vor allem diesen zu bändigen und zu veredeln. Bei leichteren Graden genügt Zügelung des Redetriebes durch Absonderung des Schimpfers, Regelung des Umgangs, Versetzung in eine andere Umgebung; Schimpfsucht kann nur in eigens für schwer erziehbare Kinder errichteten Anstalten unter psychiatrischem Beistande beseitigt werden. (Vergl. Streitsucht.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Schlaffheit (Schlappheit)

Was locker, lose hängt, ohne kräftige Spannung, wird schlaff (schlapp) genannt; Schlaffheit bedeutet mithin Mattigkeit und Kraftlosigkeit in körperlicher, geistiger und

sittlicher Hinsicht. Sie entwickelt sich unter dem Einflusse körperlicher Erkrankung (Bleichsucht, Blutarmut, Skrofulose, Nervenschwäche) oder der Erschöpfung durch Überarbeitung bezw. Überbürdung des Körpers und Geistes; Schlaffheit in sittlicher Hinsicht entsteht durch Verwahrlosung und Mangel an Selbstzucht. Das Krankheitsbild der Schlaffheit (Schlappheit) zeigt folgende Züge: geringe Reizbarkeit, rasche Ermüdung, Muskel- und Nervenschwäche; Niedergeschlagenheit, Teilnahmlosigkeit, Gefühllosigkeit und geringe Begeisterungsfähigkeit, Leidseligkeit (Melancholie); Unlust zu geistiger Arbeit, träges Vorstellungsleben, Unaufmerksamkeit, Unfähigkeit zu andauernder Geistesarbeit; Willensschwäche, zuweilen sogar Willenlosigkeit, geringe Bestimmbarkeit und Gleichgültigkeit gegen Lob und Tadel. Geistige und körperliche Schlaffheit stehen zueinander in inniger Wechselbeziehung; scharfe Gehirnarbeit erschlafft, wie Mosso in seinem Werke: Die Ermüdung dargetan hat, nicht nur den Willen, sondern auch die Nerven und Muskeln, und übermäfsige Abnutzung der Körperkraft hat Schlaffheit des Geistes im Gefolge. Niemeyer (a. a. O. S. 159) rechnet hierzu auch die »phlegmatische Unempfindlichkeit des Charakters, die man zuweilen für Gutmütigkeit, Biegsamkeit und moralische Duldsamkeit hält«. Am bedenklichsten für die Ausgestaltung der Persönlichkeit erweist sich die sittliche Schlaffheit, bei der sittliche Grundsätze schwer Boden fassen und sittliche Gewöhnungen fast unmöglich sind. Dem Phlegma ist eine gewisse Schlaffheit naturgemäfs, beim Sanguiniker und Choleriker erzeugt der übermäfsige Kräfteverbrauch leicht Mattheit. Sie kann vorübergehender oder dauernder Natur sein. Die sog. Schulschlaffheit, über die häufig geklagt wird, liegt ebenso sehr in der Neigung zur Trägheit bei den Schülern, wie in der Unzulänglichkeit des Unterrichts begründet. Nach dem Gesetze der psychischen Übertragung haben schlaffe Lehrer immer schlaffe Schüler; hier entwickelt sich die Schlaffheit aus dem Mangel an Anregungen, wie anderswo aus der Überfülle der Reize. Ist Schlaffheit auf Trägheit zurückzuführen, so gilt es, diese zu beseitigen; ruht sie auf krankhafter Grundlage, so sind geeignete Mittel: Ausruhen, angemessene Beschäftigung, Beseitigung der körperlichen Erkrankung, allmähliche Steigerung der Kraft durch körperliche und geistige Mittel, vor allem durch planmäfsige Zucht des Willens und Erweckung der Begeisterung; sozialpädagogisch bedeutsam sind aufserdem: ausreichender Kinderschutz (Verbot der Ausbeutung des Kindes zu gewerblichen und anderen Zwecken), Achtung der Rechte des Kindes. (Man vergleiche hierzu: Lotterig, Schlottrig, Schlappsig.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Schlagen

s. Strafe

Schlappsig

s. Schlottrig

Schlau

Schlauheit bedeutet zuweilen so viel wie List (s. d.); zumeist jedoch wird das Wort ohne den Nebensinn des Bösartig-Selbstsüchtigen gebraucht und ist dann gleichwertig mit Findigkeit, Verschmitztheit, Pfiffigkeit, Geriebenheit. Ihre Stärke offenbart sich in der Fähigkeit, mit bewufster Heimlichkeit irgendwelche Pläne auszuhecken und auszuführen und dabei sich Personen und Verhältnissen anzupassen, ohne dabei jemals das gesetzte Ziel aus dem Auge zu verlieren. Daraus erklären sich auch ihre Beziehungen zu Heuchelei und Schmeichelei. Zur Schlauheit gehört ein hohes Mafs von Scharfsinn und Willensfestigkeit, nicht so zwar, als ob sie neue Gedanken oder aufsergewöhnliche Tatkraft zur Bewältigung der entgegenstehenden Hindernisse aufzubringen vermöchte, als vielmehr so, dafs sie wohlbefähigt ist, Hindernisse zu umgehen. »Der Weiber Zungen können schlau verführen«, sagt Shakespeare, und in der Tat übertrifft das weibliche Geschlecht das männliche in dieser Art von Kunsterfahrenheit (vergl. zu schlau das norw. Wort slög = kunsterfahren). Der Starke und Ehrliche verschmäht die Anwendung der kleinen Mittel, die dem Schlauen zur Verfügung stehen,

und nur die Schwäche und Vorteilsucht bedient sich ihrer. Im Kinde entwickelt sich Schlauheit unter dem Einflusse der Nachahmung, der Einsicht in die eigene Schwäche, der Not und besonderer Veranlagung; das vorzugsweise auf Schärfung des Verstandes gerichtete Lehrverfahren unserer Schulen begünstigt ihre Entwicklung. Siehe hierzu unter: Listig.

Leipzig. Gustav Siegert.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst

1. Lebens- und Entwicklungsgang. a) Kindheit und Jünglingszeit. b) Im Kreise der Romantiker. c) Das Exil in Stolpe. d) Das Idyll in Halle. e) Auf der Höhe des Wirkens. 2. Die Darstellung des pädagogischen Systems im geschichtlichen Zusammenhange. a) Die pädagogischen Schriften. b) Schleiermachers Erziehungslehre. c) Beurteilung der Erziehungslehre. 3. Charakteristik Schleiermachers als Erzieher und Lehrer.

Schleiermacher hat in der Theologie eine neue Epoche begründet, seine philologischen und philosophischen Untersuchungen haben die Forschung stark beeinflufst; seine Erziehungslehre dagegen hat in der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft keine Spuren hinterlassen. Und doch birgt auch sie, wie wir zu zeigen beabsichtigen, eine Fülle fruchtbarer Keime und vermag auch heute noch der pädagogischen Forschung wertvolle Anregungen zu geben.

Wer sich mit Schleiermachers Schriften beschäftigt, empfindet sofort ihren tiefen Zusammenhang mit seinem Leben. Seine Überzeugungen erwachsen ihm auf dem Boden lebendiger Erfahrungen. Vollends sind seine ethischen und pädagogischen Anschauungen gar nicht zu verstehen, wenn man sich nicht die äufseren Umstände und den Gang seiner inneren Entwicklung vergegenwärtigt. Eingehender als es sonst wohl nötig wäre, wenden wir uns daher zunächst der Darstellung seines Lebens zu.

1. Lebens- und Entwicklungsgang. a) Kindheit und Jünglingszeit. 1768 bis 1796. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher entstammte einem alten Pfarrgeschlechte, in dem sich der ehrwürdige Beruf wie eine heilige Angelegenheit der Familie von Geschlecht zu Geschlecht fortgeerbt hatte. Grofsvater und Vater waren tief in die aufregenden religiösen Wirren des Münsterlandes, wie sie dort das 18. Jahrhundert durchtobten, hineingezogen worden. Endlich hatte der Vater als preufsischer Feldprediger eine ruhige Lebensstellung gefunden und seinen Wohnsitz in Breslau genommen.

Hier wurde ihm am 21. November 1768 unser Schleiermacher geboren, hier erhielt dieser dann auf der reformierten Friedrichsschule seinen ersten Unterricht. Schleiermacher hat es später bedauert, dafs er von seinem achten Jahre ab bis in sein Mannesalter nicht ganze drei Jahre dauernd an einem Orte hat verweilen können. Von Breslau kam er mit seinen Eltern nach Plefs in Oberschlesien, nicht viel später nach der nahe gelegenen Kolonie Anhalt. Mit seinem zwölften Jahre wurde er bei dem Rektor in Plefs in Pension gegeben; als dieser zwei Jahre darauf in eine andere Stelle berufen wurde und die Eltern nun vor die entscheidende Frage gestellt waren, was aus der Zukunft ihres Sohnes werden solle, beschlofs der alte Schleiermacher, ihn der Brüderunität zu übergeben. Nach einem vorübergehenden Aufenthalt in Gnadenfrei, wo der Knabe von dem religiösen Leben der Gemeinde einen so tiefen Eindruck empfing, dafs er auf jeden Fall in ihr zu leben wünschte, und sollte es auch nur sein, um dort eine ehrbare Hantierung zu erlernen, trat er im Frühjahr 1783 in das Pädagogium zu Niesky ein. Der Aufenthalt in diesen Kreisen hat die Ausbildung seines Innenlebens und seiner Gedankenwelt stark beeinflufst; seine Auffassung vom Wesen der Kirche und des Kultus erklärt sich zum Teil aus den tiefen Eindrücken, die er hier empfangen hat. Wenn er aber später in dem geistigen Insichschauen, das hier geübt wurde, ein hervorragendes pädagogisches, den Menschen vertiefendes Moment der Gemeinde sah, so hat er es doch stark idealisiert. In Wirklichkeit waren die geforderten künstlich heraufbeschworenen Bufskämpfe, die martervollen Peinigungen der Sündenspäherei, die man an der eigenen Seele übte, die in ihrer Grundlosigkeit erschöpfenden und ermattenden Selbstprüfungen besonders für jugendliche Gemüter

ein gewagtes Experiment, das leichtsinnige Naturen auf den Abweg der Heuchelei und ernster geartete Geister in einen Abgrund tiefsten Unfriedens hineinführen konnte.

Wenn sich auch Schleiermachers lebhafter und empfänglicher Sinn anfangs schnell in die Empfindungsweise und das eigenartige Gemütsleben der Gemeinde hineinfand, so sollte sich doch bald der in seinem Innern dadurch angefachte Widerstreit in den gewaltsamsten Ausbrüchen äufsern. Im Herbst 1785 nahm Schleiermacher von der alten Stätte Abschied, um die Brüderuniversität in Barby zu beziehen. Trotz der erhebenden Freundschaft mit Albertini, dem späteren Bischof der Unität, und dem jungen Engländer Okely, den in seinen heimatlichen Gauen dann ein früher Tod ereilte, empfand er doch gar bald das Unerquickliche und Unwahre seiner Lage. Es schien ihm eine traurige, ja verkümmerte Existenz, in diesen engsten Kreisen nur zu lernen und zu lernen, um nachher den angeeigneten toten Wissensstoff jüngere Geschlechter wieder zu lehren. Zum ersten Mal trat ihm hier der Widerspruch zu dem ihm vorschwebenden Ideale des Lebens, wie es der Mann dann in so unvergleichlicher Weise im Wirken und Denken zur Darstellung bringen sollte, mit deutlichem Bewufstsein vor die Seele. Dazu kam nun, dafs in die klösterliche Abgeschiedenheit kein Strahl des neu erwachten geistigen Lebens hineindrang. Nur verborgen und in heimlicher Stille wagte der Freundeskreis das Herz an den grofsen geistigen Erscheinungen zu laben, die die Morgenröte einer neuen Zeit verkündigten. Schwere Zweifel an der Wahrheit regten sich in den jugendlichen Herzen. Ein Freund nach dem anderen floh aus dem dumpfen Leben hinweg, Schleiermacher blieb mit seinen Sorgen und Zweifeln allein zurück. Endlich nach bangen Monaten, in denen er immer wieder andeutungsweise seinen strengen Vater auf den Zwiespalt seiner Seele vorzubereiten gesucht hatte, enthüllte er diesem an dessen Geburtstage, dem 21. Januar 1787, das schmerzliche Geständnis, dafs er an die Gottheit Christi und seine stellvertretende Versöhnung nicht glauben könne. Der Vater war tief erschüttert und versuchte alles, seinen Sohn zur Umkehr zu bewegen. Bange Wochen! Harte Vorwürfe, verzweifelte Schmerzausbrüche, die Erinnerung an den abgeschiedenen Geist der Mutter: alles dies stürmte heftig auf Schleiermacher ein. Endlich erkannte doch der Vater, dafs des Bleibens seines Sohnes nicht gut mehr in der Brüderunität war, und gab ihm, schweren Herzens zwar, die Erlaubnis, die Universität Halle zu beziehen, um hier Theologie zu studieren.

In stiller Resignation zog Schleiermacher im Frühjahr 1787 in die Dachkammer ein, die ihm sein an der Universität lehrender Oheim Stubenrauch, ein Bruder seiner verstorbenen Mutter, eingeräumt hatte. Die Besorgnis des Vaters, dafs die in Halle gepflegte Theologie seinem Sohne schaden könne, war unbegründet gewesen. Ihre Vertreter waren nicht mehr dazu angetan, jugendliche Gemüter zu begeistern und gefangen zu nehmen. In dem hartnäckigen Kampfe zwischen dem Pietismus und dem aufstrebenden Rationalismus, der hier am Anfange und in der Mitte des Jahrhunderts getobt hatte, war dieser endlich Sieger geblieben. Er hatte Grofses gefördert. Aber als Schleiermacher die Universität bezog, ging seine Lebenskraft schon zu Ende. Semler, eine Zeitlang einer seiner glänzendsten Vertreter, hatte, zurückbebend vor den kühnen Wagnissen der Jugend, vieles zurückgenommen und war in Halbheiten versunken. Der schüchterne Knapp und Nösselt, der mumienhafte Bücherkenner, beide pedantisch und trocken, waren nicht geeignet, ein in Zweifeln befangenes und nach Wahrheit dürstendes Gemüt zu erquicken. Einen tieferen Eindruck empfing Schleiermacher nur von dem Wolffianer Eberhard, der sich um ihn das Verdienst erwarb, ihn in die geschichtliche Entwicklung der philosophischen Systeme einzuweihen und seine Aufmerksamkeit auf Plato und Aristoteles zu lenken. Sie regten ihn zu seinen ersten ethischen Versuchen an, und jetzt entstand auch das Bruchstück einer Übersetzung der nikomachischen Ethik, die sich im Nachlasse erhalten hat.

Aber bedeutend für seine geistige Entwicklung war es, dafs er sich hier mitten in den Kampf hineingestellt sah, der zwischen der alten Leibniz-Wolffischen Philo-

sophie und dem neuen Gedankensysteme Kants eben hin- und herwogte. Mit der ganzen Energie einer leidenschaftlichen, nach Erkenntnis hungernden Seele stürzte er sich in das Studium des Königsberger Philosophen. Er sollte ihm Antwort geben auf die Fragen, die er sich selbst nicht zu lösen vermochte. Aber keinen Augenblick gab er sich ihm rückhaltlos hin; mit seinem genialen kritischen Scharfsinn entdeckte er vielmehr die schwachen Seiten in dessen Beweisführung und legte die Resultate seines Nachdenkens in der Abhandlung vom höchsten Gute nieder, die in die letzte Zeit seines Hallenser Aufenthaltes fällt. (Dilthey, Leben Schleiermachers. Denkmale S. 6 ff.) Indem er die Grundanschauung Kants, dafs der strenge Begriff der Tugend nicht mit dem der Glückseligkeit vermischt werden dürfe, anerkennt, zeigt er, wie der Philosoph selbst nicht konsequent geblieben sei und die Postulate von Gott und Unsterblichkeit aus dem Streben nach Übereinstimmung zwischen Tugend und Glückseligkeit abzuleiten versucht habe. Schon hier sind die Grundlinien seines ethischen Systems, wie er es später in der Kritik der Sittenlehre niederlegte, erkennbar.

So überwand Schleiermacher allmählich in angestrengter Geistesarbeit die Kümmernisse seiner Seele, zumal er auch in dem jungen poesiebegabten Schweden Gustav von Brinkmann, gleichfalls einem früheren Herrnhuter, einen Freund fand, der sich mit ihm im gemeinsamen Streben nach Wahrheit vereinigte.

Es ist für die Lebensanschauung Schleiermachers im höchsten Grade bezeichnend, wie er stets in späteren Jahren diese strenge Erziehungszeit seines Jünglingsalters beurteilt hat. Wie keine unwürdige Klage, kein Murren über sein Schicksal in ernster und kummervoller Zeit über seine Lippen kam, so hat er auch später diese Lebensepoche in tiefem frommen Gefühle als ein notwendiges Durchgangsstadium seiner Erziehung betrachtet. Mit der Klarheit des Geistes und der Ruhe einer objektiven Beurteilung, die der Betrachtung seines Lebens einen so eigenartigen Reiz gibt, konnte er diese Jugendwirren als ein psychologisches Drama charakterisieren, dessen Knoten so fest als möglich geschürzt war. »Er mufste anfangen, sich zu lösen und konnte sich nicht anders lösen, als wie es unseren inneren Verhältnissen gemäfs war.« Und wenn er seine Freundin Charlotte von Kathen in schweren Tagen mit den Worten tröstete, dafs »das Schicksal eines jeden Menschen, im Grofsen gesehen, in unmittelbar harmonischer Beziehung ist mit seinem inneren eigentümlichen Wesen«, so war das aus der lebendigen Erfahrung seines eigenen sturmvollen Lebens herausgesprochen, worin die Jugendkatastrophe eine hervorragende Stelle behauptete.

Nachdem Schleiermacher Halle im Frühjahre 1789 verlassen hatte, hielt er sich eine Zeitlang bei seinem Oheim, der inzwischen als Prediger nach Drossen in der Neumark gegangen war, auf und arbeitete in der Zurückgezogenheit, wehmütig bisweilen der letzten schönen Zeit und des anregenden Umgangs in Halle gedenkend, weiter an Kant. Die Lösung des Freiheitsproblems nahm nun sein ganzes Denken in Anspruch. Der Erfolg des angestrengten Nachdenkens waren drei Gespräche über die Freiheit, von denen die beiden ersten dann in Schlobitten eine reifere Umgestaltung erfuhren. Sie wurden später vernichtet, und nur das letzte ist als ein Denkmal der tiefgründigen Geistesarbeit jener Tage erhalten: eine Beurteilung des Kantschen Freiheitsbegriffs vom Standpunkte des Determinismus.

In arge Unruhe versetzte ihn sein bevorstehendes theologisches Examen, und der Gedanke an ein Pfarramt wurde ihm in einzelnen Stunden ganz unerträglich. Auch hierin sollte ihm erst Leben und Erfahrung zeigen, welchen neuen Gehalt und Wert eine tiefe Natur scheinbar überlebten Formen zu geben vermag. Hat doch seit Luthers Tagen auf der Kanzel niemand eine gröfsere und fruchtbarere Wirksamkeit entfaltet als Schleiermacher. Seine Prüfung bestand er im Mai 1790 vor dem reformierten Kirchendirektorium in Berlin zu aller Zufriedenheit; und für seine nächste Zukunft sorgte Hofprediger Sack, indem er ihn für eine Hofmeisterstelle beim Grafen von Dohna-Schlobitten in Ostpreufsen empfahl.

Die Jahre, die er in diesem Hause verlebte, vom 22. Oktober 1790 bis zum Juni 1793 wurden für seine innere Ausbildung höchst bedeutungsvoll. Hier lernte er zum ersten Male das Glück eines heiteren, frohen

Familienlebens kennen. In der Freude einer ganz ihm zusagenden Beschäftigung, in dem wohligen Empfinden, das ihm eine mit seinem Innern gleichklingende Geselligkeit verlieh, wurde er so ruhig und zufrieden, wie er es bisher nie erfahren hatte. Die Bitterkeit, welche durch die Erlebnisse der letzten Jahre seinem Wesen einen ihm fremden Zusatz gegeben hatte, wich einer schönen und heiteren Gleichmäfsigkeit, die von nun an ein Grundzug seiner Lebensstimmung blieb. Seine Seele war so ganz in dem Gefühle von ruhigem Dasein versunken, dafs er kaum mehr an seine Schriftstellerei dachte und seine früheren Pläne ganz zurücktraten.

So waren es nur mehr äufsere Gründe, die ihn veranlafsten, seine in Drossen begonnenen Studien wieder aufzunehmen. Er arbeitete die schon erwähnten Gespräche zu einer Rhapsodie über die Freiheit des Willens um, welche mit grofser Schärfe für den Determinismus eintritt und schon all die Gründe dafür aufbringt, die dann von Herbart bis Schopenhauer und Mill immer wieder angeführt worden sind. (Denkm. S. 21 ff.) Aus dem Zusammenhange des ihn umgebenden Lebens erwuchs ihm die Schrift über den »Wert des Lebens« (Denkm. S. 47 ff.), deren Niederschrift er wahrscheinlich an seinem 24. Geburtstage, dem 21. November 1792, begann. Sie führt den Grundgedanken der Predigt aus, die er am Neujahrstage 1792 gehalten hatte. Nicht nach dem Mafse von Glückseligkeit, das uns das Leben bietet, ist sein Wert zu bemessen, sondern darnach, wie es unserer Bestimmung förderlich ist. Schon in dieser Periode steht Schleiermacher mit voller Klarheit der entscheidende Gedanke der späteren Zeit vor Augen: Kein äufseres Gesetz, keine zufällige Bestimmung, nur das Innere kann für die Entwicklung des Menschen mafsgebend sein. »Was das Bewufstsein deines Wesens dir zu sein und zu werden gebietet, das bleibt dir geboten, was auch ein höheres Wesen aufser dir wollen mag.« Worte, die sich fast ebenso dann in den »Monologen« wiederfinden.

m Juni 1793 schied Schleiermacher von der ihm liebgewordenen Stätte, um nach kurzem Aufenthalte bei seinem Oheim in Drossen durch Sacks Vermittlung im September in das Seminar für gelehrte Schulen in Berlin einzutreten, das von Friedrich Gedike, dem bekannten Schulmann und Mitglied des Oberschulkollegiums, geleitet wurde. Doch schon Ostern 1794 ergriff er die sich ihm bietende Gelegenheit zu einer Adjunktenstelle bei dem Schwager seines Oheims in Landsberg an der Warthe, um der wenig erspriefslichen Tätigkeit Valet zu sagen.

Wie aus jeder Epoche seines Lebens hat Schleiermacher auch aus diesem zweijährigen Aufenthalt reichen Gewinn davongetragen. Hier ging ihm der Sinn für die Aufgabe und bleibende Bedeutung des Predigtamtes auf. Hier hat er vor einem einfachen Zuhörerkreise die ihm eigenartige Kunst der Predigt geübt, deren Zweck er darin erkannte, seine Hörer über ihr Inneres zur Klarheit zu führen und ihnen die sittlichen Aufgaben zu vergegenwärtigen, an deren Lösung jeder mitzuarbeiten habe. Neben dieser Tätigkeit nahm auch das philosophische Studium seinen Fortgang, und zwar trat ihm wohl hier zum ersten Male Spinoza entgegen, freilich nur in der Auffassung Jacobis, aus der sich aber sein kritischer Genius mit bewunderungswürdiger Divination den wahren Spinoza rekonstruierte. Im eindringenden Vergleiche zwischen Spinoza und Kant stellten sich ihm die bleibenden transcendentalen Überzeugungen von der Existenz, aber auch von der gänzlichen Unerkennbarkeit des Ansich der Dinge, des Noumenon, fest. Und wenn er dann in Kants Schlusse von diesem Noumenon auf eine dahinter liegende aufserweltliche Ursache einen »inkonsequenten Rest des alten Dogmatismus« erblickte, so nahm er damit wieder einen Gedanken auf, den schon Gottlob Ernst Schulze so siegreich in seinem Aenesidem gegen Kant verfochten hatte. Seine Studien hat er in der »kurzen Darstellung des spinozistischen Systems« niedergelegt. (Gesch. d. Phil. herausg. von Ritter. S. 283 ff.)

b) Im Kreise der Romantiker. 1796 bis 1802. Es bezeichnet einen hervorragenden Wendepunkt in Schleiermachers Leben, als er im Herbst 1796 abermals Berlin betrat. Er übernahm die reformierte Predigerstelle an der Charité und hat 6 Jahre in diesem Amte gewirkt. Anfangs lebte er still und zurückgezogen,

viel mit seinem Bruder Karl, der zum Studium der Pharmacie in Berlin weilte, und betrieb mit diesem eifrig die Naturwissenschaften. Er verkehrte in der Familie des Hofpredigers Sack, durch den er wieder mit den Spaldings, gleichfalls einer Predigerfamilie, in Berührung trat. Mit dem Sohne, einem jungen Philologen, der Lehrer am Berlinisch - Kölnischen Gymnasium war, knüpfte er einen engen Freundschaftsbund, der leider durch den frühen Tod Spaldings einen jähen Abschlufs fand.

Sehr bald aber wurde Schleiermacher tief in die literarische Bewegung hineingezogen, die sich ungefähr in dem Augenblicke vollzog, als er nach Berlin kam. Die Aufklärung, die im Mittelpunkte des preufsischen Staates ihre Herrschaft in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aufgepflanzt hatte, ging ihrem Untergange entgegen. Der Stern Nikolais, Ramlers, Garves, Engels war im Verblassen; und ein phantasiebegabteres Geschlecht trat an die Stelle. Goethes Name übte in den Berliner Zirkeln seine gewaltige Werbekraft. Männer wie der Kapellmeister Reichardt, der Nachfolger Grauns an der königlichen Oper, und besonders der geniale Karl Philipp Moritz hatten den Weg bereitet. Nun griffen geistreiche Jüdinnen den Namen des Dichters auf und machten ihn zum Abgott eines überschwenglichen Kultus. Sie waren damals tonangebend in der Berliner Gesellschaft. Rahel Levin, Dorothea Veit, Henriette Herz waren gefeierte Namen. Sie verstanden es, einen Kreis feiner und geistreicher Geselligkeit zu bilden, der die vornehmsten Vertreter der Gesellschaft anzog. Fürsten, Diplomaten, Staatsmänner, Gelehrte, Künstler, kurz wer durch den Adel der Geburt oder des Geistes irgendwie Geltung besafs, verkehrte in diesen Zirkeln. Die Humboldts, Dohnas, v. Burgsdorff, der Prinz Louis Ferdinand waren hier viel gesehene Gäste. Durch Brinkmann und Alexander v. Dohna, den späteren Minister, kam auch Schleiermacher in das Haus der Henriette Herz, die, noch fast ein Kind, nach jüdischer Sitte ohne jede Neigung an den viel älteren, als Arzt und Philosoph berühmten Markus Herz verheiratet, sich für die mangelnde Befriedigung ihrer Gefühle im Umgang mit dem Gatten durch das gesellschaftliche Treiben schadlos hielt, das sie in ihrem Hause mit Meisterschaft zu entfalten verstand.

In Schleiermachers Wesen findet sich ein Zug zu den Frauen, der in dem Bedürfnis begründet ist, sich von anderen ganz verstanden zu wissen. Und da ihm bei aller kühlen Schärfe des Verstandes, der Kraft und Energie seines Geistes eine seltene Zartheit der Seele eigen war, so sehnte er sich nach dem Austausch seiner Empfindungen mit tiefen weiblichen Naturen. Dies beglückende Gefühl hatte er in Schlobitten im Umgange mit der jungen Gräfin Friederike genossen, er hatte es tief empfunden in Landsberg, wo er sich an die verheiratete Tochter des Predigers Schumann anschlofs, und nun fand er in Henriette Herz eine Freundin, die sich ihm ganz vertraute und bei ihm Aufschlufs über ihr Inneres suchte.

In ihrem Hause knüpfte sich eine andere Freundschaft, die auch für seine Stellung zu der grofsen literarischen und philosophischen Bewegung bedeutungsvoll werden sollte. Nach stürmischen, leidenschaftlich durchrasten Jugendtagen war Friedrich Schlegel 1796 nach Jena gekommen und hatte sich hier begeistert Goethe und Schiller in die Arme geworfen, mit denen er sich in der Verehrung des Hellenentums eins zu wissen meinte. Auf den Bahnen Winckelmanns, Herders und Schillers wandelnd, hatte er sich tief in den Geist der griechischen Dichtung versenkt; die Resultate seiner Arbeiten legte er nach mehreren einzelnen kleineren Aufsätzen in dem Studium über die griechische Poesie nieder. Aber bald kam es zum Bruche mit Schiller. Friedrich suchte jetzt einen Kreis von Gesinnungsgenossen und begab sich zur Gründung einer Zeitschrift, die das sammelnde Organ für die Jungen sein sollte, Anfang Juli 1797 nach Berlin.

Hier war Schleiermacher erst flüchtig mit ihm in der Mittwochsgesellschaft, einer freien wissenschaftlichen Vereinigung aus der Zeit der Aufklärung, die eben ihrer Auflösung entgegenging, zusammengetroffen. Dann hatte er ihn im Hause seiner Freundin näher kennen gelernt, und der Eindruck, den beide voneinander empfangen hatten, war nachhaltig und tief. Friedrich witterte gleich in Schleiermacher einen brauchbaren

Mitarbeiter für das neugegründete Athenäum, in dem nun dieser zum ersten Male mit selbständigen schriftstellerischen Versuchen an die Öffentlichkeit trat. Von der hohen schriftstellerischen Begabung des Freundes überzeugt, drang Schlegel fortwährend in ihn, einen Beweis davon der Öffentlichkeit zu übergeben, zumal er bei ihm eine Skizze über »die Immoralität aller Moral«, die wohl später in die Kritik der Sittenlehre übergegangen ist, hatte liegen sehen. Aber vor der Hand kam aufser jenen Fragmenten für das Athenäum nichts weiter zu stande.

Da wurde Schleiermacher Anfang des Jahres 1799 beauftragt, die Vertretung des erkrankten Hofpredigers Bamberger in Potsdam zu übernehmen. In diese Zeit geistiger stiller Sammlung bis zum April des Jahres fällt nun jenes bedeutende und eindrucksvolle Jugendwerk, das sich gegen den Schlufs der ersten Periode von Schleiermachers Leben als das Denkmal eines unerschrockenen und in sich selbst gefügten sicheren Geistes erhebt: die Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Die Entstehung des Werkes ist für uns fast ganz in Dunkel gehüllt. Plötzlich wie aus einem Gusse steht es fertig vor uns da.

Im Jahre 1806 erschien die zweite Auflage, die in wesentlichen Punkten Abänderungen brachte und nicht unbedeutend erweitert war. Auch war der jugendlich leidenschaftliche Ton, der in der ersten Ausgabe gegen die Verächter erklingt, beträchtlich herabgestimmt. Zum dritten Male wurde das Werk 1821 neu aufgelegt. Schleiermacher beschränkte sich hier überwiegend auf stilistische Änderungen und die Ausmerzung von Fremdwörtern. Den Mifsdeutungen aber, die sein Buch vielfach hatte erfahren müssen, suchte er durch umfangreiche Zusätze am Schlusse der einzelnen Reden zu begegnen. Ganz unwesentlich waren die Veränderungen der vierten Auflage von 1831, die den gesammelten Werken zu Grunde gelegt worden ist.

Die Reden sind keine Apologie im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Hier ist nichts zu merken von einer Partei, in deren Interesse der Schriftsteller seine Aufgabe unternähme. In freiem und selbständigem Geiste steht er weit über allen Parteien; er ist sich seiner einsamen Stellung wohl bewufst. Als Mensch redet er von den heiligen Geheimnissen der Gottheit. Das Echte, Wahre, Ursprüngliche will er dem Herzen seiner Hörer wieder nahe bringen, das sie aus Überdrufs an dem schalen Ceremonienwerk samt diesem beiseite geworfen haben.

Wenn in irgend einer seiner Schriften hat Schleiermacher hier den Beweis pädagogischer Meisterschaft geliefert. Aus dem reichen geselligen Verkehr, den er in Berlin zu pflegen Gelegenheit fand, gewann er die Erfahrung jener überfeinerten, ästhetischen Menschen, die ihre Sehnsucht nach dem Hohen und Ewigen durch die klugen Sprüche der Weisen und die herrlichen Dichtungen der Künstler befriedigten. Wie ein geübter Lehrer nähert er sich ihrer Vorstellungswelt und sucht die in ihrem Herzen noch lebenden, der Religion verwandten Beziehungen auf. An ihre Begeisterung für die Wissenschaft, für die Kunst knüpft er an. Auch diese geistigen Mächte, die seinen Hörern das Ein und Alles sind, haben mit der Religion Gemeinsames. Freilich nicht jede Wissenschaft kann Anspruch darauf machen; es gibt eine angelernte und übertragene, und es gibt eine in sich krankhafte, eine Wissenschaft, die statt eines organischen Baues mechanische Kunststücke von Systemen bietet, die nur ein leeres Spiel mit analytischen Formeln, kategorischen oder hypothetischen, treibt und keinen Hauch des Lebens mehr von sich gibt. Und es schmückt sich ein Etwas mit dem Namen der Kunst, das nur ein oberflächliches, ergötzliches Spiel ist, aber keinen Anspruch auf Offenbarung des Universums hat. Aber, und nun erhebt er seine Hörer von ihrem beschränkten Gesichtsfelde zu seiner Höhe, von der aus er sie alle geistigen Mächte mit einem Blicke übersehen lehrt. »Wahre Wissenschaft ist vollendete Anschauung; wahre Praxis ist selbsterzeugte Bildung und Kunst; wahre Religion ist Bildung und Geschmack für das Unendliche.«

Religiöses Gefühl ist das Erfassen des Unendlichen in jedem Momente unseres Daseins. Die Religion erhielt hier eine Rolle, die sie aus der Stellung einer wohl brauchbaren, aber nur äufserlich nebenhergehenden Begleiterin der übrigen Kultur-

mächte zu der sie alle vereinigenden und mit neuem Leben erfüllenden Göttin erhob. Noch nie war die Religion so in ihrer Selbstherrlichkeit dargestellt worden. Aufgeräumt wurde mit den scheinbaren Ruhmestiteln, durch die man ihr ein kümmerliches Dasein zu fristen suchte, als sei sie nötig zur Erhaltung des Staates, der Bewahrung bürgerlicher Ordnung, der Pflege der Sittlichkeit. Die Religion ist kein Mittel, wenn auch zu noch so edlen Zwecken; sie hat so in sich selbst ihren Zweck und Eigenwert, dafs ihr eine besondere Stellung notwendig, wie den übrigen Lebensmächten, gebührt.

Die Religion durchdringt unser ganzes Leben. Alle menschlich-natürlichen Triebe sind der Ausdruck der Frömmigkeit. Was sich in naturgemäfsem Dasein auslebt, hat den Anspruch auf die Bezeichnung des Religiösen. So gibt es demnach keine Empfindung, die nicht fromm wäre, sie deute denn auf einen krankhaften, verderbten Zustand des Lebens. In diesen Sätzen hat Schleiermacher einen seiner kühnsten und für seine ganze Lebensanschauung fundamentalsten Gedanken ausgesprochen. Wie völlig ernst es ihm mit der Behauptung war, dafs alle gesunden Empfindungen fromm sind, zeigt die ausführliche Betrachtung, durch die er sie unberechtigten Auslegungen gegenüber, die ihm den Vorwurf des Naturalismus und Libertinismus eintrugen, in der späteren Auflage seiner Reden in Schutz nimmt. Mit der schärfsten Bestimmtheit betont er, dafs er seine Behauptung nicht etwa in einem beschränkten Sinne, der sie auf die geselligen Empfindungen allein deuten möchte, oder als eine rednerische Hyperbel verstanden wissen will, sondern sie gilt in ihrer allgemeinsten Bedeutung auch für die Empfindungen, die »zu einem höheren oder auch sinnlicheren Lebensgenufs die Menschen vereinigen«. Es war die energische Abwehr der pietistischen Anschauung, die das menschliche Triebleben als etwas Böses und Schlechtes verabscheute.

So soll das ganze Leben in jedem seiner Augenblicke unter der Herrschaft der Religion stehen. Sie erhebt das Gemüt in die Sphären des Ewigen und Unendlichen, versetzt es in unbeschränkte Freiheit und rettet uns aus den drückenden Fesseln der Meinung und der Begierde. »Alles, was ist, ist für sie (die Religion) notwendig, und alles, was sein kann, ist ihr ein wahres unentbehrliches Bild des Unendlichen; wer nur den Punkt findet, woraus seine Beziehung auf dasselbe sich entdecken läfst.« Für den Frommen gibt es nichts Überraschendes, Zufälliges; selbst in dem, was ihm Trauer und Schmerz verursacht, erkennt er die folgerichtige Entwicklung der ewigen Gesetze des Weltalls. Hier gewinnt jene hohe und kraftvolle, die Welt überwindende Stimmung, die das Gemeingut aller edlen Geister jener Zeit gewesen, den erhabensten Ausdruck. Und dieser transcendentale Idealismus in ihnen ist es auch hauptsächlich gewesen, der Männer wie den Grafen Zaremba und Jünglinge wie Claus Harms und Karl Ritter so mächtig ergriff.

Die Dogmen, die Formen des Kultus sind nicht die Religion selbst, nur ihre Hülle, in der sie in Erscheinung tritt; und diese ist wie alles Irdische dem Wechsel unterworfen. Die echte Kirche ist eine Gemeinde der Gläubigen, in der jeder ein wahrer Priester und Verkündiger der göttlichen Wahrheit ist. In jeder geschichtlichen Religion liegt ein Keim der ewigen Wahrheit; keine Religion, selbst das Christentum nicht, ist die volle Wahrheit für sich. Auch über dessen positive Form hinaus ist eine Entwicklung denkbar: Gedanken, die uns Lessings weitausblickende Ideen über die Erziehung des Menschengeschlechts in die Erinnerung rufen.

Die Reden bergen einen tiefen Schatz der fruchtbarsten pädagogischen Gedanken, und besonders die dritte unter ihnen, die über die Bildung zur Religion handelt, gewährt uns einen Einblick in die pädagogische Gedankenwelt Schleiermachers.

Was der Redner den Verächtern der Frömmigkeit als das eigentümliche Wesen der Religion aufgezeigt hat: »dafs wir in allen wechselnden Erscheinungen des Lebens, ja in dem Wechsel zwischen Leben und Tod selbst, der auch uns trifft, mit Beifall und Ruhe nur die Ausführung jener ewigen Gesetze erwarten«, das hat er auch in den Predigten, deren erste Sammlung 1801 erschien, immer wieder hervorgehoben. Wodurch zeichnet sich der Fromme aus? Dafs er auch im Einzelnen, in dem, was der

Erscheinung nach klein und unwichtig ist, die Kräfte und Gesetze erkennt, die im Grofsen wirksam sind. »Die ehrfurchtsvolle Betrachtung auch des Gewöhnlichen und Alltäglichen, in welchem er überall die Macht und die Weisheit des Höchsten und die unwandelbaren Gesetze seiner Regierung findet, sichert ihn vor Erschütterungen seines Gemüts, wenn etwas aufserordentlich erscheint. Sehet da die Quelle jener Ruhe und Zuversicht, mit welcher der Fromme allem entgegensieht, was die Zukunft ihm bringen kann.« Natürlicherweise heben die Predigten die in den Reden vernachlässigte Seite der Religion, die sich in der rechten praktischen Lebensbetätigung äufsert, stärker hervor.

Gleichzeitig ergriff Schleiermacher auch auf Veranlassung seines Freundes Markus Herz in einer eminent praktischen Angelegenheit das Wort. In seinen anonym erschienenen »Briefen bei Gelegenheit der politisch-theologischen Aufgabe und des Sendschreibens jüdischer Hausväter« wies er mit überlegener, an Lessing geschulter Ironie und Dialektik das Ansinnen der Juden, nur durch ein allgemein gehaltenes Glaubensbekenntnis in die Gemeinde der Christen aufgenommen zu werden, entschieden zurück. Hier trat ihm mit unverhohlener Deutlichkeit der Versuch einer allgemeinen natürlichen Moral- und Vernunftreligion entgegen, den er eben in den Reden für ein Unding erklärt hatte. Die gesellschaftliche Zwitterstellung, die die Juden zu diesem Schritte veranlafst hatte, erheischte eine politisch-soziale Lösung, und er sah keinen anderen Ausweg als völlige Gleichstellung der Juden mit den Christen in bürgerlicher Beziehung.

Neben all diesen schriftstellerischen Beschäftigungen, seiner Berufswirksamkeit, dem regen Freundesverkehr und ausgedehnten Briefwechsel, den er ganz besonders mit seiner in Gnadenfrei lebenden älteren Schwester Charlotte pflegte, gewann er doch immer noch Zeit, seinen alten Lieblingsideen, den sittlichen Problemen nachzuhängen. Solche waren es ja, die zum Teil in den Fragmenten eine Lösung gefunden hatten. Nun plante er Dialoge in der Form Platos über die Treue und die Unschuld. Einer, der sich im Nachlasse erhalten hat (Leben in Brief. IV, 503 ff.), »über das Anständige« wurde auch wirklich niedergeschrieben. Aber die wichtigsten Früchte dieses Nachdenkens waren doch zwei Schriften, von denen die eine aus dem unbezwinglichen Drange sich auszusprechen (Briefe I, 277), die andere aus einer äufseren Veranlassung entstand: es sind die »Monologen«, eine Neujahrsgabe des Jahres 1800 und die »vertrauten Briefe über Schlegels Lucinde«.

Die Monologen sind von dem mächtigen Pathos eines erhebenden Freiheitsgefühls und der siegesgewissen Überzeugung getragen, dafs dem innersten Kern unseres Wesens ein ewiger Gehalt eigentümlich ist, den keine Macht der Zeit zu vernichten vermag. Wie genügsam sind doch die, welche die Unsterblichkeit ihres Wesens erst nach dieser Zeit suchen! Ins Reich der Schatten haben sie die Seele gesetzt und lassen sie dort ein Leben fristen, das ein dürftiges Abbild der früheren Tätigkeit sei. Nein, hier schon versichert mich die Selbstbetrachtung, freilich nicht die mönchische und asketische, das Leben und den Geist ertötende, auch nicht die besonderen Momenten vorbehaltene, sondern die mein ganzes Dasein in Streben und Wirken begleitende Selbstbetrachtung der unantastbaren Freiheit und unvergänglichen Natur meines Geistes.

Mit den Problemen der Liebe, Ehe, Schamhaftigkeit sehen wir Schleiermacher in seinen »vertrauten Briefen« beschäftigt. Der Roman Friedrich Schlegels, an den sie anknüpften, war eine freche Prostitution eigener Lebens- und Liebeserfahrungen; in ihm war die Selbstvergötterung des Genies auf die Spitze getrieben, seine Unabhängigkeit von allen Schranken der Sitte als sein gutes Recht hingestellt. Wenn Schleiermacher die Verteidigung des mit Recht allgemein angefeindeten Machwerks unternahm, so war es doch nicht blofs das Bedürfnis, dem Freunde einen Dienst zu erweisen, sondern hinter aller Paradoxie, Anmafslichkeit und Übertreibung, mit der die Dinge darin zur Sprache kamen, erkannte er auch einen wahren Kern. Ihn schälte er heraus, um seine eigenen Ansichten daran zu reihen. Die Verlogenheit einer furchtsamen Sitte, die jedes Gehaltes bar, die hochmütige Anmafsung selbstgerechten Tugendstolzes, die prüde Scheu

vor dem Sinnlichen, hinter der doch alle Lust des Begehrens lauert, boten dem aufrichtigen Wahrheitsstreben hinreichende Angriffspunkte. Der ganze gerechte Ekel über eine verlogene Konvenienz, die die heuchlerische Maske wahrt, um über die innere Verkommenheit hinwegzutäuschen, kommt in den Briefen zum Ausdruck.

Eine der Schreiberinnen in den vertrauten Briefen ist Eleonore. Das ist der Name einer Berliner Predigerfrau, die mit ihrem Manne Grunow in einer unbefriedigenden kinderlosen Ehe lebte. Schleiermacher war der geistig hoch bedeutenden Frau nahe getreten und hatte eine tiefe Neigung zu ihr gefafst. Da er zugleich das Unwürdige des Verhältnisses der Frau zu dem Manne erkannte, suchte er sie zu einer Trennung von ihm zu bewegen. Aber ehe es dazu kam, veranlafste ihn seine vorgesetzte Kirchenbehörde, der sein Verkehr in den jüdischen Kreisen und sein Verhältnis zu Friedrich Schlegel nicht minder als seine literarische Beschäftigung schon längst Anlafs zu heftigen Besorgnissen gab, die vakant gewordene Hofpredigerstelle in Stolpe in Pommern zu übernehmen. Ende Mai 1802 langte Schleiermacher hier an.

c) D a s E x i l i n S t o l p e. 1802—1804. Sein Aufenthalt in Stolpe bezeichnet die traurigste Zeit seines Lebens. Nie wieder seit den ersten Tagen in Halle hat er so sehr das Gefühl der Einsamkeit und Verweistheit erfahren. Schmerzlich empfand er den Mangel jedes anregenden Verkehrs, dessen seine Natur so sehr bedurfte; und schweren Kummer verursachte ihm die Stimmung Eleonorens, die, zwischen Pflicht und Neigung schwankend, sich nicht zu dem von ihm angesonnenen Schritte entschliefsen konnte. Das scheufsliche Klima und das ungesunde Haus schadeten seiner Gesundheit; und unter peinigenden plötzlich eintretenden Brustschmerzen, kolikartigen Anfällen und Augenentzündungen brachte er den Rest des Jahres 1803 zu. Das war auch für diese stahlharte, an den Kampf des Lebens gewohnte Natur zu viel; und mit trauriger Resignation schrieb er der alten Freundin in Berlin an seinem 35. Geburtstage: „Das unglücklichste Jahr meines Lebens habe ich beendigt; aber was können alle künftigen sein, als nur Fortsetzungen von diesem, erträglicher blofs durch die wohltätige Jämmerlichkeit des Menschen, dafs ihm die Zeit nach und nach alles abreibt und abstumpft, und besonders, wenn ich Deinem Rate folgen sollte, nur zu ertragen, nicht zu kämpfen.«

Ein Lichtblick in dieser Nacht war der neue Freundschaftsbund, der sich mit einem Kreise edler Menschen auf Rügen bildete. Durch Henriette Herz hatte er noch während seines Berliner Aufenthaltes auf einer Reise nach Prenzlau den jungen Prediger Ehrenfried von Willich kennen gelernt, der sich dem älteren Manne aufs innigste anschlofs. Als er seine Pfarre in Sagard auf Rügen angetreten hatte, führte er hier die Frauen seiner Verwandtschaft und seines Freundeskreises Schleiermacher zu. Unter ihnen traten ihm besonders zunächst in brieflichem Verkehr Henriette, die junge Frau Willichs, und Charlotte von Kathen, die Freundin Ernst Moritz Arndts, nahe.

In dieser Zeit aufreibenden inneren Seelenkampfes erhielt ein Werk seine Vollendung, das schon lange geplant, hinter andere Arbeiten immer wieder zurückgetreten war. Am 20. August 1803 wurden die »Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre« fertig, das Produkt der schärfsten, nüchternsten Wissenschaftlichkeit und Kritik, in welchem die Resultate eines langen angestrengten Nachdenkens über den Wert der bisherigen Versuche ethischer Systeme im Zusammenhange mit den eigenen Überzeugungen ihren ersten vorläufigen Abschlufs fanden. Besonders sind es zwei grundlegende und bleibende Gedanken seiner wissenschaftlichen Anschauungen, die in der an den Systemen geübten immanenten Kritik zu Tage treten: ein formaler und ein materialer. Es entspringt dem Bewufstsein dieser Epoche von der schöpferischen Kraft des Geistes, wenn sie die Wirklichkeit vollständig der Macht des Gedankens unterordnet; und es ergibt sich aus dem tieferen Verständnis von der organischen Einheit der menschlichen Natur, wenn man jeder ihrer Vorstellungen nach aufsen hin nur im Zusammenhang mit ihrem innersten Wesen einen Wert zuerkennen will. Ein geistiger anthropozentrischer Standpunkt findet hier seinen kühnsten Ausdruck. Es ist nur die Konsequenz dieser Auffassung des menschlichen

Seins, wenn sich alles, was wirklich auf den Namen der Wissenschaft Anspruch macht, in der Einheit des menschlichen Wesens begründet erweisen mufs. In ihr liegt der Zusammenhang und einheitliche Ursprung aller Wissenschaften. Die Gesamtheit des Wissens ist die vollendete Darstellung der ganzen Menschennatur. So hat auch nur dasjenige ethische System Anspruch auf wissenschaftlichen Charakter, das sich notwendig in dem einheitlichen Organismus des menschlichen Wesens erweist und innerhalb der gesamten Wissenschaft den Punkt aufzuzeigen weifs, aus dem es mit zwingender Notwendigkeit organisch erwächst. Diesen Anspruch haben zwar manche Systeme erhoben; dafs sie ihm aber nicht genügten, erweist die Kritik.

Fruchtbarer als diese formale Bestimmung des Begriffes der Wissenschaft ist der zweite materiale Gesichtspunkt, der eine ganz neue Auffassung des Sittlichen aufweist. Während die bisherigen Systeme nur eine Pflichten- und Tugendlehre kennen, bildet nach Schleiermacher die gesamte Äufserung des sittlichen Lebens des Menschen, wie es sich in den Institutionen von Familie, Wissenschaft, Kunst, Kirche, Staat darstellt, den Gegenstand der Ethik. Ihre wahre Ausgestaltung sollten diese Gedanken erst unter der Erfahrung der allseitigen Mitarbeit an den grofsen Aufgaben erhalten, die in Halle und dann besonders in Berlin während der Zeit der Wiedergeburt des preufsischen Staats an ihn herantraten.

Das andere Werk, das in diesen Tagen begonnen wurde, war die anfangs im Vereine mit Friedrich Schlegel geplante Platoübersetzung, deren erster Band zur Ostermesse 1804 erschien. Da der Freund ob seiner »göttlichen Faulheit« über geistreiche Einfälle und geniale, aber haltlose Kombinationen nicht herauskam und Schleiermacher nur Ungelegenheiten verursachte, die ihm die Freude an dem Unternehmen ganz zu rauben drohten, entschlofs er sich endlich kurz und gut, das Werk allein in Angriff zu nehmen. Der in den letzten Berliner Tagen neu gewonnene Freund Georg Reimer nahm es in Verlag.

Die Einleitung, die Schleiermacher dem Werke voranschickte, gab der Platoforschung einen mächtigen Anstofs. Aus seiner künstlerischen organischen Auffassung der Dinge und aus dem Verständnis für die Eigenart und den Zusammenhang der Lebensäufserungen im Individuum ergab sich ihm als Resultat seiner platonischen Forschungen ein innerer Zusammenhang der Dialoge mit organischer Gliederung, innerhalb deren ein jeder seine notwendige naturgemäfse Stelle behaupte. Damit war der bisherigen äufserlichen unsystematischen Behandlung der platonischen Schriften, die ihre Anordnung nach fremden Gesichtspunkten versuchte, ein- für allemal ein Ende gemacht. Freilich liefs die Annahme eines organischen Zusammenhangs noch zwei verschiedene Auffassungsweisen zu. Derselbe kann in der eigenen Entwicklung des Schriftstellers seinen Grund haben. Die Dialoge geben uns ein Bild von dem allmählichen Entstehen und Ausreifen seiner Philosophie. Dies die Ansicht K. Fr. Hermanns und seiner Nachfolger. Oder der innere Zusammenhang beruht auf einer bewufst pädagogischen Kunst, mit der der Schriftsteller die eigene fertige philosophische Überzeugung seinen Lesern, allmählich sie von Stufe zu Stufe führend, zum Verständnis bringen will. So Schleiermacher. Jeder frühere Dialog hinterläfst eine Aporie, die ihre Auflösung im folgenden findet. Und so schreitet der zielbewufste Lehrer in seiner Darstellung der Philosophie vom Ursprung der allgemeinen und leitenden Ideen bis zur Entwicklung der besonderen Wissenschaften fort. (Einl. Bd. I, 21.) Wir sehen, es ist auch hier die pädagogische Begabung, die Schleiermacher verleitet, ein wohl teilweise anwendbares und höchst fruchtbringendes Prinzip auf die ganze schriftstellerische Tätigkeit Platos auszudehnen. Unter diesem Gesichtspunkte gibt es demnach nicht mehrere nebeneinander fortlaufende und voneinander unabhängige Reihen von Gesprächen, sondern eine einzige die ganze Philosophie in sich fassende. (A. a. O. S. 22.) Diese gliedert sich in drei Abteilungen: die elementarischen, die indirekt untersuchenden und die objektiv darstellenden oder konstruktiven Gespräche.

Auch in einer wichtigen Frage des Bildungswesens ergriff in dieser Zeit Schleiermacher zum ersten Male, wenn auch nur beiläufig, das Wort. Es geschah in der umfangreichen Rezension über Schellings

Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums, die in der Jenaischen Literaturzeitung 1804 (Bd. 1 S. 137—151) erschien. In dem philosophischen Geiste der Epoche gestaltete sich ein neues Ideal der Wissenschaft, dessen wesentlichste Züge schöpferische Kraft ihres Urhebers, persönliches freies Verantwortlichkeitsgefühl des als wahr und recht Erkannten, organischer, lebensvoller Zusammenhang ihrer einzelnen Teile, systematische Vollendung waren. Wissenschaft wurde zu einer das Leben umfassenden und umgestaltenden Kunst. Nie wieder ist die Macht der Wissenschaft oder, was dann als mit ihr völlig identisch war, der Philosophie in so überschwenglichen Tönen gepriesen worden. Eine solche Überzeugung konnte auf die Auffassung von der Aufgabe der Institute, deren ihre Pflege von jeher vor allem anvertraut war, der Universitäten nicht ohne Einwirkung bleiben. So sehen wir denn alle grofsen Denker mit der Frage über das Verhältnis der Wissenschaft zur Universität beschäftigt. Kant beschränkte sich in seiner, wie Schleiermacher sagt, »nur dem Alter zu verzeihenden« Schrift auf die Darlegung des gesetzmäfsigen und gesetzwidrigen Streits der Fakultäten. Für Fichte war das Thema so recht die eigentliche Lebensaufgabe, indem er, wie eine radikale Revolution des gesamten Bildungswesens, so auch eine völlige Umgestaltung der Universitäten anstrebte. Schelling behandelte den Gegenstand in den genannten Vorlesungen und vollzog die geistvoll durchgeführte Konstruktion, dafs die empirischen Fakultäten der Universität mit der wahren universitas literarum, der Philosophie, identisch seien. Es war ja das Ziel des Identitätssystems, das reale Abbild der Dinge mit dem Urbilde des Wissens im Einklang zu finden. So grofs auch die Bewunderung Schleiermachers für Schelling in diesen Jahren ist: so wenig läfst er sich doch von der fascinierenden Dialektik und von dem Schwunge seiner Ideen zu Irrtümern fortreifsen. Es ist ein hervorstechender Zug in Schleiermachers Wesen, dafs er bei allem Fluge in die Höhen nie das Verständnis für die Realität der Dinge verliert. So vermag Schleiermacher nicht wie Schelling in den Fakultäten der Universitäten die realen Gestaltungen zu sehen, die in ihrer Gesamtheit dem ursprünglichen Wesen des Wissens entsprechen. Für ihn sind diese Einrichtungen nur äufserliche, lediglich durch den Staatszweck bedingte Institutionen. »Die Fakultäten folgen ganz aus denselben Grundlagen wie alles andere Zunftwesen im weiteren Sinne, also gar nicht aus der Natur des Gegenstandes.« Diese Überzeugung ist für Schleiermachers Auffassung über das Verhältnis der Wissenschaft zum Staate charakteristisch; und im Keime ist hier die Ansicht vorhanden, die er später mit aller Deutlichkeit wieder und wieder ausgesprochen hat, dafs die Wissenschaft eine von dem Staate unabhängige Macht ist. Dieser nimmt sich ihrer nur soweit an, als es seinen Zwecken entspricht; es geschieht in den von ihm gegründeten Bildungsinstituten. Die Wissenschaft selbst hat ein darüber hinausgehendes Streben, das sie in freien Verbindungen — gedacht ist an die Akademien — zu realisieren trachtet.

Noch in einer andern Beziehung deutet schon diese Rezension den mafsvollen gegenständlichen Sinn Schleiermachers an, den er stets auch besonders in der Beurteilung des Bildungswesens bewährt hat: wenn er Schellings Überschätzung der wissenschaftlichen Bildung gegenüber auch den Wert der durchs Leben gewonnenen hervorhebt.

In derselben Zeit sprach sich Schleiermacher auch über zwei kirchliche Fragen aus, die damals die Geister viel beschäftigten.

Die eine betraf die Vereinigung der lutherischen und reformierten Kirche, die durch die Verhältnisse in Preufsen besonders nahe gelegt war. Schleiermacher wollte sie nicht in dem nach Uniformität in Lehre und Kultus strebenden Sinne der aufgeklärten Theologen behandelt wissen. Die einzig richtige Lösung sah er darin, dafs es einem jeden unter völlig freier Wahrung seiner persönlichen religiösen Überzeugungen und der seiner Konfession eigentümlichen Kultusformen gestattet sein solle, an dem Gottesdienst der einen oder der anderen Konfession teilzunehmen, ohne dafs man darin eine Veränderung in irgend einer Hinsicht erblicke. Es sollte von nun an nur eine evangelische Kirche mit zwei besonders hervortretenden Hauptformen in Lehre und Kultus geben. — Die andere

Frage betraf die Gründe für den Verfall der Religion und die Mittel, wie man ihm weiter vorbeugen könne. Der Gegenstand beschäftigte ebenfalls schon lange die Öffentlichkeit und auch die Regierung; und besonders seit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms III. war ein reger Eifer auf diesem Gebiete zu spüren. Fortwährend gingen beim Oberkonsistorium, wie die Akten ausweisen, Vorschläge über die Verbesserung des Kirchenwesens, der religiösen Zucht, der Sonntagsheiligung ein, und umfangreiche Arbeiten über die Neugestaltung der Liturgie waren in Aussicht genommen. Was Schleiermacher für die Verbesserung des gottesdienstlichen Lebens in Vorschlag brachte, entstammte seinen Erfahrungen des erhebenden poesievollen Kultus in der Herrnhutergemeinde. Er wünschte Veredlung des Gesanges und der Rede und Vertiefung des Gebets. Aber das Wichtigste war ihm die innere Umwandlung der Vertreter des Predigerstandes. Die Schrift, in der diese Ansichten ausgesprochen wurden, waren die »zwei unvorgreiflichen Gutachten in Sachen des protestantischen Kirchenwesens zunächst in Beziehung auf den preufsischen Staat«. Sie erschienen in Berlin 1804. Obwohl sie Schleiermacher gleichfalls ohne seinen Namen hatte hinausgehen lassen, war der Verfasser durch die Schuld von Berliner Freunden bald auch in Regierungskreisen bekannt. Doch zu seinem Heile. Denn als er im Frühjahr 1804 einen Ruf an die durch die Säkularisation eben an Bayern gefallene Universität Würzburg erhielt, wurde ihm von der preufsischen Regierung der Antrag gemacht, als reformierter Universitätsprediger und aufserordentlicher Professor der Theologie nach der lutherischen Universität Halle zu gehen. Mit dem Hintergedanken auf Berlin und zugleich erfreut, dafs er selbst dazu berufen sei, in seiner neuen Stellung die Hauptidee seiner Gutachten wenigstens teilweise zu verwirklichen, trat er seinen Wirkungskreis an. Am 12. Oktober 1804 kam er nach Halle.

d) Das Idyll in Halle. 1804—1807. Der Aufenthalt in der Universitätsstadt brachte ihm die schönsten Tage seines Lebens. Nie wieder hat er so ganz, auch später auf dem Höhepunkte seiner Berliner Tätigkeit nicht, das frohe Ausleben seiner reichen Persönlichkeit in seinem Berufe, im Verkehr mit Freunden und im anregenden Umgange mit einem engen Kreise begeisterter Schüler genossen wie in dieser Zeit. Zwar bereitete es ihm schwere Tage und Wochen, als nun nach jahrelangem Schwanken Eleonore Grunow ermüdet sich endgültig entschied, bei ihrem Manne zu bleiben. Aber dafür begegnete er in Henrik Steffens aus Kopenhagen, der mit einer Tochter des Kapellmeisters Reichardt vermählt war, einem Manne, der sich ihm mit leidenschaftlicher Innigkeit anschlofs. »Über alle Beschreibung herrlich, so tief, so frei, so witzig, als Friedrich Schlegel nur immer sein kann, im Philosophieren mit einer viel gröfseren Lebendigkeit noch, mit einer glühenden Beredsamkeit, selbst in unserer ihm eigentlich fremden Sprache, ist er nicht nur durchaus rechtlich und von aller Parteisucht entfernt, sondern durch und durch heilig und in dem Sinn, in welchem ich es ehren und lieben mufs, milde. Es ist auch zwischen Steffens und mir eine wunderbare Harmonie, die mir grofse Freude macht und mir gleichsam eine neue Bürgschaft gibt für mich selbst. Wenn er im Gespräch sittliche Ideen äufsert, so sind es immer die meinigen, und was ich von der Natur verstehe und von mir gebe, fällt immer in sein System.« So charakterisierte ihn Schleiermacher in einem Briefe an Henriette Herz. Dieser neue Freund führte ihn nun in das Haus seines Schwiegervaters ein. Reichardt hatte sich aus seinem unruhigen Berliner Leben schon lange nach Gibichenstein bei Halle zurückgezogen und sich hier in romantischer Umgebung eine Besitzung angelegt, deren wundervollen Garten mancher mit ironischer Anspielung auf seine musikalischen Schöpfungen seine schönste Komposition nannte. Das gastfreie, von anmutigen Frauen belebte Haus war ein Sammelpunkt der bedeutenden Geister der Zeit. Hier waren Jean Paul, Fichte, Vofs, Schelling, Tieck kürzere oder längere Zeit zu Gaste gewesen. Hier verlebte nun auch Schleiermacher schöne Stunden, wenn Luise, die Erbin der künstlerischen Begabung ihres Vaters, ihre tief empfundenen Kompositionen der Lieder von Novalis vortrug, oder die Töchter gemeinsam einen Chor von Palestrina anstimmten. In diesem Kreise ist sicher das

Urbild für die entsprechenden Schilderungen der »Weihnachtsfeier« zu suchen.

Ein inniger Verkehr gestaltete sich mit einigen seiner Schüler, von denen Alexander von der Marwitz, Karl von Raumer und der jung verstorbene Bremer Lehrersohn Adolf Müller sich besonders eng an den geliebten Lehrer anschlossen. Sein Hauswesen verwaltete ihm seine Stiefschwester Nanny, die er in Halle zu sich genommen hatte. Abwechselnd waren sie da bald seine Gäste, bald war er bei ihnen geladen. Da wurde musiziert, er weihte sie tiefer in seine Ideen ein, nahm auch an ihren kleinen Freuden teil und machte mit ihnen gemeinsame Ausflüge in die Umgegend. In Erinnerung an diese schönen Tage schrieb er später am Neujahrstage 1809 an seine Braut mit Bezug auf die Berliner Verhältnisse: »Das frische Leben mit den jungen Leuten wird doch schwerlich ganz so wiederkommen, denn die Verhältnisse werden hier nicht ganz so sein.« Durch die enthusiastischen Schilderungen, die der jugendlich begeisterte Adolf Müller dem Vater und der Schwester in Bremen über Schleiermacher entwarf, wurde dort der Wunsch rege, ihn für die Dompredigerstelle zu gewinnen; aber Schleiermacher benutzte den Antrag nur, um nun mit allem Nachdruck endlich die Einrichtung des akademischen Gottesdienstes, die noch immer verzögert worden war, im Hochsommer des Jahres 1806 zu erwirken. Sein Lebensideal, das er so oft in seinen Briefen gepriesen, war nun erfüllt. Er war jetzt Lehrer und Prediger zugleich. Lange sollte er freilich das Glück nicht geniefsen. Der Krieg zerstörte es, nachdem er nur vier oder fünfmal in der akademischen Kirche gepredigt hatte.

Eine ungemein fruchtbare Tätigkeit entfaltete er in seinen Vorlesungen, von denen besonders die Einleitung in das theologische Studium, die Hermeneutik, Dogmatik und vor allem die Ethik zu erwähnen sind. Die erste und letzte erhielten schon jetzt eine so reife Gestalt, dafs er sich mit dem Plane trug, sie bald drucken zu lassen. Zur Ausführung kam diese Absicht zwar nicht, doch liegt uns wenigstens die Ethik in dieser ältesten Form aus dem Nachlasse herausgegeben vor. Obgleich er immer wieder ihre Ausarbeitung und Herausgabe im Sinne gehabt, so ist er doch nie dazu gekommen, und er hat seine Hauptgedanken dann später in einer Reihe akademischer Abhandlungen mitgeteilt, von denen besonders die über den Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetz (1825) und über den Begriff des höchsten Gutes (1827. 1830) an dieser Stelle erwähnt werden sollen.

Fortwährend sehen wir ihn dabei weiter mit Bildungsfragen beschäftigt, und die Briefe an die Freunde und Freundinnen sind voll von treffenden Bemerkungen darüber. Dem Gedanken, ein Kinderbuch zu schreiben, wie er es einst im Scherze einer Freundin für ihren Sohn versprochen, tritt er im Ernste näher. Auch die einschlägige Literatur verfolgt und studiert er zum Teil; und schon im Jahre 1802 hat er im Sinne, die von Fr. H. Chr. Schwarz erwartete Erziehungslehre für die Erlanger Zeitung zu rezensieren (Brfw. I, 329). Doch kam er dazu nicht. 1804 las er, wie er an Gafs schreibt, die 1803 erschienene Philosophie der Erziehungskunst des Schellingianers Johann Jakob Wagner und Friedrich Zöllners Ideen über Nationalerziehung, ebenfalls beide in der Absicht, sie in der Jenaer Literaturzeitung zu beurteilen. Nur die letztere Rezension kam zur Ausführung und erschien im Januar 1805.

Das Buch von Zöllner ist im wesentlichen die getreue Wiedergabe der in der preufsischen Unterrichtsverwaltung damals herrschenden Bildungsbestrebungen und Erziehungsgrundsätze. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts machte sich von Frankreich her eine nationale Bewegung geltend, die nach und nach auch alle deutschen Staaten ergriff. Während es sich aber in den katholischen Ländern darum handelte, das Bildungswesen von der Kirche unabhängig und zur Aufgabe des Staats zu machen, beschäftigte sich das protestantische Preufsen, wo der Gegensatz zwischen Staat und Kirche durch die Reformation schon überwunden war, mit der Frage, wie dem gesamten Volke in den verschiedenen Berufs- und Ständeklassen ein gemeinsamer nationaler Geist durch die Erziehung eingeflöfst werden könnte. Massow, der Nachfolger Wöllners, griff die Vorbereitungen, die schon Friedrich des Grofsen Minister,

der Freiherr von Zedlitz, nach dieser Richtung hin getroffen hatte, mit gutem Willen und beharrlichem Bestreben auf und suchte sie mit den Räten des Oberschulkollegiums in dem utilitaristischen Sinne seiner Zeit und den Zwecken des absoluten Staates entsprechend durchzuführen. (Vergl. dazu meine Arbeiten über die Geschichte des ersten preufsischen Schulgesetzentwurfs im 1. Jahrgang der Monatsschrift für höhere Schulen, herausgegeben von Köpke und Matthias und über die Reformbestrebungen unter dem preufsischen Minister Julius von Massow [1798—1807] auf dem Gebiete des höheren Schulwesens in den Mitt. der Ges. für deutsche Erz.- und Schulgeschichte Jahrg. 14, 186 ff.)

Die Kritik, die Schleiermacher an dem Massow-Zöllnerschen Erziehungssystem übt, ist deswegen besonders interessant, weil darin der Geist der neuen Zeit im Gegensatz zu den Bestrebungen der früheren Epoche zum erstenmal entschieden zum Ausdruck gelangt: Nicht die kleinen Künste der Einführung von diesen und jenen Kenntnissen in die Schule, das macht Schleiermacher den Forderungen Zöllners gegenüber geltend, können das schöne Ziel der Erweckung eines höheren Gemeinsinns und patriotischen Geistes herbeiführen, nicht die gleichförmige Organisation des Schulwesens, wie sie im Zwange gleicher Lehrbücher und in einem bis ins Detail ausgearbeiteten Lehrplan sich zeige, den Allgemeingeist beleben, nicht die Einführung eines von allem Sektenwesen entfernten Fundamental-Religionsunterrichts die religiöse Gesinnung erneuern: Für all das lasse sich nur etwas erwarten in Verbindung mit dem häuslichen und einem umgestalteten öffentlich erscheinenden bürgerlichen und religiösen Geiste. Darin liegt aber die Grundforderung enthalten, von der dann die Humboldt-Süvernsche Reform ausging, dafs eine wirklich fruchtbare Umgestaltung des Schul- und Erziehungswesens nur unter freitätiger Mitwirkung von Haus und Gemeinde herbeizuführen sei. — Besonders anerkennend hebt Schleiermacher den Gedanken des Massow-Zöllnerschen Systems hervor, die einzelnen Schulgattungen in einen Zusammenhang untereinander zu bringen. »Dies ist in der Tat ein trefflicher Gedanke, und je weiter man ihn ausdehnen, je vollständiger und vielseitiger man diese Verbindung organisieren und dann auch in allen ihren Teilen zur Kenntnis der gesamten Jugend bringen könnte: desto mehr lernte gewifs die anwachsende Generation im Staate sich als ein Ganzes ansehen, und dies mit Teilnahme umfassen. Denn es gibt keine sichrere und edlere Quelle der Liebe als die Tätigkeit zum Besten des zu liebenden Gegenstandes. Und da überall immer einige, teils unmittelbar aus der Klasse der Lernenden in die der Lehrenden übergehen, teils späterhin in die auch sehr beifallswürdigen Schulkommissionen eintreten: so müfste sehr bald die Liebe zu diesem gleich weit verbreiteten organischen Ganzen der Erziehung die gedeihlichste Pflanzschule der tätigen Liebe zu dem gesellschaftlichen Verein überhaupt werden. Denn wenn durch das gemeinschaftliche Gefühl auf ein solches Ganzes von den verschiedenen Punkten her eingewirkt wird, und vermöge der zwischen den einzelnen Teilen stattfindenden Verbindung, einer auch mittelbar von dem anderen weifs, so mufs jeder dem anderen auf eine besondere Weise nahe und lieb werden.« (Brfw. IV, 603.) — Ebenso erfahren wir schon hier bei Gelegenheit der Beurteilung des Zöllnerschen Begriffs von Erziehung die Hauptgesichtspunkte, die Schleiermacher, wenn er an die Aufgabe einst gehen würde, in einem wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik zu behandeln gesonnen war. Wie die absichtliche Mitwirkung des Erziehers sich zu den äufserlich mitwirkenden Ursachen und zu den inneren sich entwickelnden Kräften verhalten müsse, auf welche Zwecke die Vorbereitung zu richten sei, wie zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden die Vorstellung von dem, was er sein soll, bestimmt und ausgeglichen werden müsse, wie sich der Erzieher herausnehmen dürfe, über die künftige besondere Bestimmung des Zöglings zu entscheiden: all dies waren Fragen, deren Behandlung er bei Zöllner vermifste, die aber eine wissenschaftliche Pädagogik nun und nimmer umgehen oder aufser acht lassen dürfte.

Aus anderen zahlreichen literarischen Projekten, Novellen, philosophischen Dialogen wurde nichts. Dagegen brachte das Ende des Jahres 1805, in drei Wochen

wie aus einer plötzlichen Inspiration entsprungen, ein kleines Schriftchen »die Weihnachtsfeier«, in der sich mehrere Vertreter verschiedener Auffassungsweisen des Christentums zu gegenseitiger freundlicher Aussprache und Vergleichung ihrer Ansichten um den Christbaum scharen. Sie stellen die verschiedenen Seiten der theologischen Überzeugung Schleiermachers dar: die berechtigte kritische Betrachtung der biblischen Überlieferung, die Vorliebe für das Johannesevangelium und eine sich daran anlehnende, damals von ihm noch vertretene, später aber aufgegebene spekulative Auffassung des Christentums im Geiste Schellings und seiner Nachfolger, endlich die wichtige, auch den Kerngedanken der Glaubenslehre bildende Lehre, daſs der Beweis für die Göttlichkeit des Stifters des Christentums in der religiösen Erfahrung der christlichen Gemeinde begründet sei. In den Äuſserungen des letzten Unterredners klingt das Ganze in eine heitere fromme Gemütsstimmung aus, die sich die Freude an den heiligen Dingen nicht durch Reflexionen und Begründungen verkümmern lassen will.

Ende Juni 1806 schrieb Schleiermacher an seine Freundin Charlotte von Kathen die prophetischen Worte: »Glauben Sie mir, es steht bevor, früher oder später, ein allgemeiner Kampf, dessen Gegenstand unsere Gesinnung, unsere Religion, unsere Geistesbildung nicht weniger sein werden, als unsere äuſsere Freiheit und äuſseren Güter, ein Kampf, der gekämpft werden muſs, den die Könige mit ihren gedungenen Heeren nicht kämpfen können, sondern die Völker mit ihren Königen gemeinsam kämpfen werden, der Volk und Fürst auf eine schönere Weise, als es seit Jahrhunderten der Fall gewesen ist, vereinigen wird, und an den sich jeder, wie es die gemeinsame Sache erfordert, anschlieſsen muſs.« (Bfw. II, 63.) Kurze Zeit darauf brach der Krieg aus, der diesen Kampf herbeiführen sollte. Am 14. Oktober wurde das preuſsische Heer bei Jena und Auerstädt vernichtet, am 19. zog Napoleon in Halle ein. Die Franzosen hausten wild, auch die Professoren wurden hart mitgenommen, Schleiermacher und Steffens arg geplündert. Ihre wirtschaftliche Existenz war vernichtet, als der Imperator die Schlieſsung der Universität anbefahl. Aber obgleich Schleiermacher buchstäblich weiter als vierzehn Tage für seinen Magen keine Aussicht hatte, schlug er doch einen abermaligen Ruf nach Bremen aus. Er wollte sein Katheder nicht im Stiche lassen und dachte lieber, daſs die Steine Brot werden müſsten, als daſs er eine Hand anlegen sollte, Halle zu zerstören oder dem Vaterlande auch nur den lindesten Schmerz zu machen. (Aus einem Briefe an Thiel. Schleiermacher, die Darst. eines sittl. Ganzen, S. 32.)

Mit der philosophischen Ruhe des Weisen lag er trotz aller Entbehrungen und mitten in den aufregenden Kriegswirren seinen gelehrten Arbeiten weiter ob; ja gerade in diesem Augenblick vollzog er eine wissenschaftliche Tat ersten Ranges. In dem »Sendschreiben an Gaſs über den ersten Timotheusbrief« (1807) wandte er die an Plato so genial geübte Methode auch auf die paulinischen Briefe an und wies aus inneren Gründen: der Komposition, dem Sprachschatze und Inhalt die Unechtheit des Briefes nach, wobei er die Echtheit des zweiten Timotheus- und des Titusbriefes voraussetzte. Die Wirkung war gewaltig. De Wette nannte die Hypothese so begründet, als es nur eine der Art sein könnte; und die späteren unmittelbaren Schüler Schleiermachers, Lücke und Neander schlossen sich ihm an. Heute ist es freilich über jedem Zweifel, daſs auch die beiden anderen Pastoralbriefe nicht von Paulus herrühren.

Als Friedrich Schlegel von Schleiermachers Beschäftigung mit Paulus gehört hatte, fragte er im Juli 1806 bei ihm an, ob seine Konstruktion des Apostels in Beziehung zu Fichtes wunderlicher Destruktion stünde. (Brfw. III, 408.) Das Buch, auf das er hiermit anspielte, waren dessen »Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters«. Darüber erschien Januar 1807 in der Jenaer Literaturzeitung von Schleiermacher eine eingehende Kritik, eine der vernichtendsten und bittersten, die er je geschrieben hat.

Im Mai 1807 begab sich Schleiermacher nach Berlin, lebte hier, von seinen Freunden Reimer und Brinkmann unterstützt, als privatisierender Gelehrter und hielt vor einem gebildeten Zuhörerkreise Vorlesungen

über die alte Philosophie. Nachdem dann im Frieden von Tilsit Halle zum französischen Königreiche Westfalen geschlagen worden war, ging er im Oktober nochmals dorthin zurück, um seine Angelegenheiten zu ordnen. Am 7. Dezember desselben Jahres noch siedelte er aber gänzlich nach Berlin über, um nun hier für die zweite Hälfte seines Lebens dauernd seinen Wohnsitz zu nehmen und die ausgedehnte und fruchtbare Tätigkeit in Staat, Kirche und Wissenschaft zu entfalten, die ihm eine bleibende Stellung in der Geschichte dieser Lebenskreise sichert.

e) Auf der Höhe des Wirkens. 1808 bis 1834. In den Tagen des Zusammensturzes und denen des allmählichen Wiederaufbaus des preufsischen Staates hat Schleiermacher die seltene erzieherische Macht seiner Persönlichkeit zum Nutzen des Ganzen geübt. Unter den schweren und folgenreichen Ereignissen von 1806 hat er sich zu dem grofsen Volkserzieher ausgebildet, der von der Kanzel herab in Tausenden einen besseren Sinn geweckt hat. Was er einst in seiner Rezension von Zöllners Ideen gesagt hatte, dafs von einer Schulverbesserung eine Regeneration des Volksgeistes nur zu erwarten sei, wenn in dem erwachsenen Geschlechte ein tätiger, bürgerlicher und patriotischer Gemeinsinn geweckt würde, das war die Aufgabe, zu der er sich jetzt berufen fühlte. Durch die Kraft der Rede, die Mitarbeit an der Neuorganisation des Staates, insbesondere durch seine Mitwirkung bei der Gründung der Berliner Universität und der Umgestaltung des Unterrichtswesens hat er hierfür in einer umfassenden Tätigkeit, wie sie kaum noch einem Zweiten beschieden war, Hervorragendes geleistet.

Von jeher hatte er das Christentum der Gesinnung in den Mittelpunkt seiner Predigten gestellt. Und schon vor den Tagen von Jena hatte er als das Hauptziel einer sich recht betätigenden Gesinnung die Pflege nationalen Geistes und echten Volkstums bezeichnet. Mit Entrüstung hatte er die Kleinherzigen und Selbstsüchtigen getadelt, die den bürgerlichen Verein für nichts weiter hielten als ein Institut für ihre dürftige Geselligkeit, und die gemeine Rede zurückgewiesen, dafs die wissenschaftlich Gebildeten kein Vaterland hätten. »Alle«, rief er ihnen zu, »die Gott zu etwas Grofsem berufen hat in dem Gebiete der Wissenschaften, in den Angelegenheiten der Religion sind immer solche gewesen, die von ganzem Herzen ihrem Vaterlande und ihrem Volke anhingen und dieses fördern, heilen und stärken wollten.« Das machte er nun selbst in der Zeit der äufsersten Not wahr. Sein ganzes Sinnen war auf den einen Gedanken des Vaterlandes gerichtet. Da predigte er, von heiligem Eifer durchglüht, am letzten Sonntage des Jahres 1806 darüber, dafs die letzten Zeiten nicht schlechter sind als die vorigen, und am nächsten Neujahrstage über das Thema, was wir fürchten sollen und was nicht, und richtete den Blick der Verzweifelten aus ihrer bedrängten und kümmerlichen Lage empor zum Ewigen und Unvergänglichen. Er pries jene Furchtlosigkeit, die, mit der rechten Furcht vor Gott vereint, uns vor allem anderen zu jener den Kindern der Welt unbegreiflichen Schönheit des Lebens führe, »dafs der heiligste Ernst und die gewissenhafteste Treue, die auch das Kleinste sorgsam behandelt, sich verbinden mit dem ruhigen Frohsinn und der heiteren Leichtigkeit, welche dem Spiele des irdischen Wechsels gelassen zusieht und ohne Seufzer und Tränen fahren läfst, was vergänglich ist.« Das sind die Worte, die den Freiherrn von Stein über sein Schicksal trösteten, als er in kalter Winternacht 1809 auf einsamem Schlitten vor den Schergen Napoleons der schlesischen Grenze zueilte. Als die Kunde von dem schmählichen Friedensabschlusse kam, da gab er den »heilsamen Rat zu haben, als hätten wir nicht«. Wie er seiner Freundin Herz einst geschrieben, dafs das Leben für ihn nur einen Wert habe, wenn es ein kämpfendes sei, so forderte er auch in dieser Predigt seine Hörer auf, sich nicht mit dem faulen Troste zu begnügen, als könne es nicht anders sein, sondern alles, Beruf, Lebensfreude, Häuslichkeit, für das Wohl des Ganzen hinzuopfern, alles nur zu haben, als hätten wir nicht. Aufser Fichtes machtvollen Reden an die deutsche Nation, die er unter dem Wirbel französischer Trommeln im Saale der Singakademie hielt, hat kaum noch ein Wort so mächtig auf die Umwandlung des politischen Geistes in Berlin

gewirkt wie das Schleiermachers. Auch später in den grofsen Tagen des Wiedererwachens unserer Nation hat er auf der Kanzel der Dreifaltigkeitskirche die politischen Ereignisse mit seinen erhebenden und stärkenden Betrachtungen begleitet; und unvergänglich hat sich seinen Hörern die Predigt am Neujahrstage 1813: Christus, der König, eingeprägt, wo alles, was Göttliches und Heiliges in ihm war, seinem Innern zu entströmen schien. (Schleiermacher, die Darstellung eines sittlichen Ganzen S. 34.)

Auch handelnd beteiligte sich Schleiermacher an der patriotischen Bewegung jener Jahre. Eine Partei, zu der die besten Männer der Nation gehörten, hoffte nach dem Abschlufs des Tilsiter Friedens auf eine baldige allgemeine Volkserhebung, in der Preufsen mit Österreich im Bunde, das sich Napoleon eben niederzuwerfen anschickte, die Fesseln des Eroberers abwerfen könnte. Dazu war eine im stillen betriebene, den Augen des Unterdrückers verborgene planmäfsige Vorbereitung nötig. Es galt, Gesinnungsgenossen in allen Gauen des Vaterlandes zu werben, die Mutlosen zu kräftigen, die Unentschlossenen anzufeuern und bestimmte Schritte zu tun. Überall bildeten sich solche Vereinigungen, ohne aber durch geheimnisvolle Satzungen irgend welcher Art verbunden zu sein. Nur die Kraft und Tüchtigkeit der Gesinnung vereinigte sie miteinander. An der Spitze der Berliner Verbindung stand der Graf Chazot. Zu ihr gehörte auch Scheiermacher. Ende August 1808 erhielt er den Auftrag, nach Königsberg, dem Sitze der preufsischen Regierung, zu gehen, um hier in dem angegebenen Sinne zu wirken. Worin die Aufgabe im einzelnen bestand, die er während seines dreiwöchigen Aufenthalts zu lösen hatte, lassen die erhaltenen Briefe nicht erkennen. Auch das Jahr 1811, als die Patriotenpartei während der beginnenden Rüstungen Napoleons zum Zuge gegen Rufsland den Anschlufs Preufsens an diesen Staat erwog, zeigt uns den Vielbeschäftigten wieder mit politischen Sendungen, diesmal in Schlesien betraut. Waren diese Bemühungen von keinen sichtbaren Erfolgen begleitet, so trug doch seine gleichzeitige Arbeit auf dem Gebiete, das hier ganz besondere Beachtung verdient, die herrlichsten Früchte. Als man erkannte, dafs Preufsens Wiedergeburt nur von der Pflege der idealen Güter zu erwarten sei, hat er an dieser Aufgabe mit voller Hingabe und Begeisterung für die grofse Sache mitgeholfen.

Friedrich Wilhelm III. war von dem reinsten Eifer beseelt, als er in jener bekannten Kabinettsordre vom 3. Juli 1798 an den Minister von Massow das Schulwesen als einen ganz besonders wichtigen Gegenstand seiner Aufmerksamkeit und Fürsorge bezeichnete. Er entfachte dadurch auch eine lebendige Tätigkeit. Das ganze Unterrichtswesen bis zu den Universitäten und Akademien hinauf sollte reorganisiert werden.

Unter den Reformplänen für die Umgestaltung der Universitäten taucht nun auch bald nach 1800 der Gedanke der Errichtung einer solchen Lehranstalt in Berlin auf. Es war ein Lieblingsgedanke des Kabinettsrats Beyme, der sich darüber mit dem federgewandten Schriftsteller und Gymnasialprofessor Engel ins Einvernehmen setzte und durch ihn einen Plan für ein solches Institut entwerfen liefs. Eine freie Vereinigung der auserlesensten Geister ohne jeden Zunftzwang, ohne die überlieferten akademischen Formen, ohne Examina, unter einem Aufseher, der für die Vollständigkeit des Lektionsplans, für die äufsere und innere Ordnung sorgt: das war die zu Grunde liegende Idee. Schleiermacher erklärte sich später in seiner Schrift über Universitäten (S. 150) energisch gegen einen solchen »Bildungsversuch aus heiler Haut«, der einen Verfasser verrate, dessen Stärke auf dem wissenschaftlichen Gebiete gewifs nicht liege. Die Spuren eines solchen Plans lassen sich nicht über 1804 hinaus verfolgen. Wahrscheinlich infolge der politischen Verwirrungen liefs man die Idee aus den Augen.

Erst als nun nach dem Frieden 1807 alle Kräfte der Nation lebendig wurden, tauchte auch der Gedanke an eine Berliner Universität wieder auf. Der Verlust von Halle gab die äufsere Veranlassung. Mit ihr war der Staat einer Pflegestätte wissenschaftlichen Geistes beraubt, die unter den damaligen Instituten eine der ersten Stellen behauptet hatte. Aufserdem wandten sich Schmalz und Froriep persönlich an den

König, Fr. A. Wolf mit einem Schreiben an Beyme, um die Angelegenheit wieder in Flufs zu bringen. Obgleich die Anregung von Hallischen Kollegen ausging, war Schleiermacher nicht daran beteiligt; er stand jetzt noch auf dem Standpunkt, dafs Berlin als grofse Stadt nicht der geeignete Ort für eine Universität sei. Am 4. September 1807 legte der König durch ein Kabinettschreiben die Leitung in Beymes Hand. Das Unternehmen nahm einen tüchtigen Ansatz. Eine ganze Flut begeisterter Gutachten, Vorschläge, Denkschriften lief ein. Reil, Loder, Hufeland, Fichte, Schütz und viele andere waren mit ihren Ansichten vertreten. Viele radikale Theorien waren darunter. Die Fakultäten sollten aufgehoben, jeder Zusammenhang mit der geschichtlichen Tradition abgebrochen, ein ganz Neues an die Stelle gesetzt werden. Selbst der bisher übliche Name sollte verschwinden. Detaillierte Zwangsvorschriften machten sich breit. Die Methode des Vortrags wurde angeordnet. Die Vorträge sollten frei gehalten, das Diktieren unterlassen werden. In dem gänzlich ungeschichtlichen Sinne, der überhaupt ein Zug Fichtescher Denkart ist, war dessen »deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt« abgefafst. Die äufsere Organisation bildet eine eng geschlossene Gemeinschaft mit strenge nach Leistung und Tüchtigkeit voneinander gesonderten Rangabstufungen. Ihren Mitgliedern mufs der Staat ein sorgenfreies Dasein gewähren, damit sie mit ganzer Hingabe dem wissenschaftlichen Zwecke leben können. Die abstrakte Konstruktion hatte ihr Vorbild an den modernen Alumnaten, wie sie mit den Fürstenschulen verbunden waren, gewissen philosophischen Vereinigungen des Altertums und den katholischen Mönchsorden.

Mit der Veränderung der Behördenorganisation, dem Abgange Beymes und dem Eintritt Steins geriet die Angelegenheit ins Stocken. Der letzte, wenn auch selbst völlig von der Wichtigkeit des Unternehmens für die Hebung der nationalen Gesinnung überzeugt, meinte vorerst notwendigere Dinge erfüllen zu müssen. Auch war er überdies mit der Errichtung einer Universität in Berlin nicht einverstanden. In diesem Augenblick allgemeiner Depression ergriff Schleiermacher das Wort. Nachdem er schon am 2. Januar 1808 mit dem Oberkonsistorialrat Nolte, einem Mitgliede des Oberschulkollegiums, der eine wichtige Stimme in der Angelegenheit hatte, eine Unterredung gehabt, riet er nochmals am folgenden Tage in einem eingehenden Schreiben zu einem entscheidenden Schritte. Zwei bestimmte Vorschläge machte er: man solle sofort Vokationen statt der bisherigen unbestimmten Versprechungen ausfertigen; und man solle die Anstalt mit Beginn des nächsten Sommers in einer Weise eröffnen, dafs man den berufenen Lehrern die öffentliche Erklärung gestatte: sie wären entschlossen und befugt, in Berlin provisorisch eine Universität zu eröffnen. An Berlin selbst wäre man dadurch als den dauernden Ort für die Universität noch immer nicht gebunden. »Nur Eile, Eile mit diesen notwendigsten Schritten zur ersten Begründung der Sache mufs jeder, der einigen Teil daran nimmt, unter den gegenwärtigen Umständen gar sehnlich wünschen, weil sonst auch die Standhaftesten möchten wankend gemacht werden durch die Lockungen der Westfälinger oder durch die Werbungen der Russen.«

Das öffentliche Interesse steigerte wieder seine Anfang 1808 erscheinende Schrift: »Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn.« Mit Hinsicht auf die in Berlin zu errichtende Universität geschrieben (S. 145), erheben sie sich doch zu allgemeineren Gesichtspunkten, erörtern überhaupt das Verhältnis des Staats zur Wissenschaft und suchen im philosophischen konstruktiven Geiste jener Epoche die Gesamtheit des Schul- und Bildungswesens in seiner ganzen Organisation zu begreifen.

Die Universität ist die notwendige Übergangsstufe von der Schule zur Akademie der Wissenschaften. Jene versieht ihre Zöglinge nur mit Kenntnissen und regt dadurch den wissenschaftlichen Geist nur vorbereitend an; diese umfafst die Meister der Wissenschaft, die, im Besitze der Einsicht in die höchste Erkenntnis, eigene Entdeckungen darlegen, neu erfundene Methoden ans Licht bringen und so die Forschung bereichern. Zwischen beiden bedarf es einer Stätte, die die Methode wissenschaftlichen Arbeitens erst

lehrt und übt, das Bewufstsein von der Idee der Erkenntnis weckt und den Zusammenhang und das Verhältnis der Einzelwissenschaften zueinander und in ihrer Beziehung zur höchsten, der Wissenschaft vom Wissen, der Philosophie, in dem Zögling lebendig macht. Darin besteht die Aufgabe der Universität.

Ihre Grundlage bildet demnach ebenso wie bei Fichte die Philosophie. Sie eröffnet dem Zögling die Aussicht in die beiden grofsen Gebiete der Natur und Geschichte, indem sie beide, Erfahrung und Vernunft, Empirie und Spekulation, in einer höheren Einheit umfafst. Soweit repräsentiert die Universität die Idee der Wissenschaft und würde ihre Existenz behaupten, auch wenn der Staat sich nicht weiter um sie kümmerte.

Mit den drei oberen Fakultäten genügt die Universität den Bedürfnissen des Staats. Dieser verlangt von ihr die Vorbereitung derer, die an der politischen und religiösen Fortbildung, sowie an der physischen Erhaltung und Vervollkommnung der Bürger arbeiten sollen. An diesem Punkte liegt das Interessse des Staats für die Wissenschaft. Die Universität hat die Aufgabe, die vom Staate verlangte Spezialvorbildung mit der Philosophie zu verbinden und die Berufswissenschaften aus ihr als der gemeinsamen Quelle herzuleiten. Daher darf die Universität nicht etwa blofs eine Spezialschule für die verschiedenen Fächer des Staatsdienstes sein, die unmittelbar an die gelehrte Schule anknüpft. Hiermit wird im Gegensatze zu der französischen Einrichtung und der nach ihrem Vorbilde geplanten Reform unter Massow der ideale wissenschaftliche Charakter der deutschen Universität ein für allemal bestimmt.

Die alte Einteilung der Fakultäten ist sonach, mit neuem Geiste erfüllt, beizubehalten. Die überwiegende Bedeutung der philosophischen Fakultät kommt darin zum Ausdruck, dafs sie der Tradition gemäfs die ankommenden Studenten prüft und aufnimmt. Freilich müssen ihre Rechte dadurch erweitert werden, dafs jeder ihr ein Jahr angehöre, welcher Berufswissenschaft er sich auch zuwenden möge. Dann könnten auch die encyklopädischen Übersichten, die man hier und da auf den gelehrten Schulen den Abgehenden zu geben pflegt und doch nur Huldigungen sind, »welche man verkehrterweise jeder Verkehrtheit der voreiligen Bildung darbringt«, in Wegfall kommen.

Freiheit des Lehrens ist erste Bedingung für die gedeihliche Entwicklung der Wissenschaft. Nichts sei für die Anstellung des Dozenten mafsgebend, als moralische Unbescholtenheit und wissenschaftliche Tüchtigkeit. An der Berufung müssen die Mitglieder der Universität einen bedeutenden Anteil haben. Freiheit mufs auch in der Wahl der Vorlesungen herrschen, die der Dozent halten will. Keine gebundenen Vorschriften darin. Freie Entwicklung selbständig sich bildender wissenschaftlicher Vereinigungen nach Talent und Neigung des Lehrers. Kein Monopolzwang von Seminarien. Kurz, freie Entfaltung der lehrenden Persönlichkeit.

Aber der Lehrer mufs auch aufser seiner wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit pädagogische Eigenschaften besitzen, die den Anspruch auf völlig freie und ungehemmte Entwicklung seines Wesens begründen. Zunächst in Bezug auf den Vortrag. Er mufs an das gemeinschaftliche Innere der Zuhörer anknüpfen und die Erkenntnisse mit ihnen gemeinsam produzieren. Hier ist das Geheimnis aller pädagogischen Kunst bündig und klar ausgesprochen. »Nicht die Gelehrsamkeit macht die Tüchtigkeit des Universitätslehrers, sondern diese erwähnten Tugenden; auch die gröfste Gelehrsamkeit ist unnütz ohne die Kunst des Vortrags.« Die durch den Vortrag begründete Gemeinschaft mit den Studenten mufs sich durch eine Reihe von Verhältnissen ergänzen, in denen Lehrer und Schüler in innige Beziehung zueinander treten, bis zum persönlichen Verkehr herab. Nur durch Lehre und Liebe ist auf die studierende Jugend zu wirken. Dann wird auch ein besserer Geist in die Studentenschaft einziehen. So allein kann die bisher so vielfach resultatlos erörterte Frage der Disziplin gelöst werden.

Am Schlusse erwähnt nun Schleiermacher noch die Frage, was für und gegen die Errichtung einer Universität in Berlin spreche; er entscheidet sich schliefslich trotz der eigenen früheren Abneigung dafür, weil die Vorteile doch die damit ver-

bundenen Nachteile reichlich überwiegen. Aber auch hier, wie in seinem Privatschreiben an Nolte, betont er vor allem die schleunige Begründung der Universität überhaupt, noch unbekümmert um die definitive Erledigung der Frage, wo sie ihren dauernden Ort finden soll. Man erkläre doch am liebsten, heifst es auch hier, »sie solle nur provisorisch in Berlin sein, und denke darauf, ihre Kräfte zu sammeln«. »Dann ist eine wissenschaftliche Organisation gegründet, die ihresgleichen nicht hat, und durch ihre innere Kraft sich ein weiteres Gebiet unterwerfen wird, als die jetzigen Grenzen des preufsischen Staats bezeichnen, so dafs Berlin der Mittelpunkt werden mufs für alle wissenschaftlichen Tätigkeiten des nördlichen Deutschlands, soweit es protestantisch ist, und die Bestimmung des preufsischen Staats für die Zukunft von dieser Seite einen sicheren und festen Grund gewinnt.« So leitet der Schlufs wieder zu dem Gedanken des Anfangs zurück und zeigt, wie der Staat durch die Pflege der Wissenschaft eine Macht und Bedeutung nach innen gewinnt, die auch für seine politische Entfaltung nicht ohne Folgen bleiben wird.

Dem Worte folgte die selbständige Tat. Schleiermacher konstituierte mit Schmalz, Wolf und Fichte aus eigener Initiative die Universität im Geheimen. Schleiermacher begann im Januar 1808, die anderen zum Teil noch früher, Vorlesungen, die auf Studierende berechnet waren. Er trug wieder seine Ethik und die theologische Encyklopädie vor. In dieser provisorischen Gestalt fristete die Vereinigung ihr Dasein, bis am 20. Februar 1809 Wilhelm von Humboldt die Leitung der Unterrichtssektion übernahm und nun neues Leben in die Bewegung brachte. Das Erste, was er tat, war die Ausfertigung bestimmter Vokationen. Die Berufung Schleiermachers, der schon im Frühjahr 1809 durch ein königliches Handschreiben zum Prediger an der Dreifaltigkeitskirche ernannt worden war, erfolgte durch Kabinettsordre vom 14. Juli desselben Jahres.

Ganz hervorragend war nun die Wirksamkeit, die Schleiermacher bei der inneren Ausgestaltung der Universität, die 1810 auf Humboldts energische Veranlassung in Angriff genommen wurde, ausübte. Wieder stand hier, wie schon früher bei den allgemeinen Äufserungen über die Universitäten, neben Schleiermacher Fichte im Vordergrunde der Verhandlungen. Aber des letzteren Vorschläge, die er in Humboldts Hause auch im Beisein Schleiermachers vortrug, gewannen nicht die Zustimmung des leitenden Staatsmannes. Schleiermacher ward nun neben den Staatsräten Nicolovius und Süvern die Hauptstütze für den Fortgang des Unternehmens. Am 25. Mai 1810 reichte er ein Votum über die Einrichtung der theologischen Fakultät ein, in dem im wesentlichen die Gedanken seiner Druckschrift praktische Bedeutung erlangten: Keine Nominalprofessuren, sondern freie Wahl des Vortrags. Vertiefung und gröfsere Spezialisierung der Vorlesungen, damit einer einen einzelnen Teil seiner Wissenschaft in seine kleinsten Details verfolgen kann. Nur die Fakultät im ganzen — so wird der dort allgemein gehaltene Vorschlag nun bestimmter formuliert — ist für die Vollständigkeit des Lektionsverzeichnisses verantwortlich. Ebenso tritt auch hier wieder der schon früher verteidigte Gesichtspunkt für die Gründung des Seminars hervor: »Das Wesentliche daran ist eine nähere Verbindung zwischen den besseren unter den Studierenden und einem oder mehreren Lehrern, um erstere in das genauere Studium der theologischen Wissenschaften durch spezielle Anordnung und Leitung ihrer Arbeiten einzuführen, ganz nach der Analogie für die Altertumswissenschaft.« Also kein Monopolzwang, dessen trübe Erfahrungen er in Halle mit Nösselt gemacht hatte. Der bestimmte Antrag geht dahin, das Seminar zur Sache der Fakultät zu machen. Statt eines beständigen Direktors steht ein wechselnder Dekan an der Spitze der Fakultät; neben der theologischen Doktorwürde werde der Licentiatentitel eingeführt: alles Vorschläge, die dann auch verwirklicht worden sind. Der Entwurf wurde mit den notwendigen Modifikationen auch für die anderen Fakultäten vorbildlich. Durch einen Aufsatz vom selben Tage suchte er auch seinen alten Lieblingsgedanken, der schon in Halle seine beständige Sorge gewesen war, die Einrichtung eines akademischen Gottesdienstes zu verwirklichen; doch hatte er damit nicht

den erwünschten Erfolg. Dagegen legte er dann noch als Mitglied der von Humboldt niedergesetzten Kommission »zur Einrichtung der Universität«, die vom 3. Juni bis 20. Oktober 1810 tagte, das wichtige Fundament eines allgemeinen Universitätsgesetzes, das dann durch die Umarbeitung von Uhden und Süvern seine endgültige Form erhielt.

So ist diese Pflegestätte wissenschaftlichen deutschen Geistes aus dem freien schöpferischen Sinne der Epoche heraus entstanden, und sie trägt in ihren Hauptzügen die Spuren der Schleiermacherschen Denkart. Wenn auch nicht von so grundlegender Bedeutung, doch ebenfalls von hervorvorragendem Einflusse war die Mitwirkung Schleiermachers an dem anderen grofsen Werke, das die innere Umgestaltung der preufsischen Nation zum Ziele hatte: an der Reform des Schulwesens.

Wie bereits oben angedeutet, hatte schon die Unterrichtsverwaltung vor 1807 diese Aufgabe energisch in Angriff genommen und auf einzelnen Gebieten, wie dem der Abiturientenprüfung und des Lehrplans für die höheren Schulen ihrem Ziele ziemlich nahe geführt. Der Krieg unterbrach die Arbeiten.

Wir überblicken schnell .den Gang der Ereignisse bis zur Mitwirkung Schleiermachers. Am Tage, da Stein zum erstenmal die Geschäfte niederlegte, am 24. November 1808 war das berühmte Publikandum vom Könige vollzogen worden. Wenn es auch nicht in der vorliegenden Form in Wirksamkeit trat, so waren doch damit für alle weiteren Reformen die Grundlinien gezogen. Für den Kultus und das Unterrichtswesen wurde ein besonderes Departement mit zwei Unterabteilungen begründet, das dem Minister des Innern unterstellt sein sollte. Dadurch wurde die Leitung der Schulangelegenheiten vom Kirchenwesen abgetrennt, und der von Stein schon angeregte Gedanke, bei den Provinzialregierungen Schuldeputationen einzurichten, welche die äufseren Angelegenheiten des Schulwesens zu leiten hätten, sollte nunmehr verwirklicht werden. Ein einheitlicher Behördenorganismus, der alle Bildungsgeschäfte durch die Deputationen als Mittelinstanzen herauf bis zur Sektion des öffentlichen Unterrichts gemeinsam umfafste, war das grofse Ziel dieses Plans. Am 26. Dezember wurde er in seiner letzten Fassung veröffentlicht.

Humboldt, der, wie wir schon sahen, am 20. Februar 1809 die Leitung der Sektion übernahm, fafste die Stellung der Behörde im höchsten idealistischen Sinne. Sie sollte das gesamte pädagogische Streben der Nation verkörpern, indem sie frei von jedem Zwange sich ganz der Aufgabe der Erziehungsfragen zuwende. Besonders liefs er sich die Stellenbesetzung angelegen sein. Eine glänzende Vertretung war der Berliner wissenschaftlichen Deputation zugedacht. Die Direktion sollte der von ihm über alles geschätzte Fr. A. Wolf erhalten. Nach langen Unterhandlungen, in denen die ganze Reizbarkeit und Anmafsung des gefeierten Gelehrten zum Ausdruck kam, unterzog sich dieser im Februar 1810 der ihm zugedachten Aufgabe. Aber schon im März war er derselben überdrüssig. Nun übertrug Humboldt am 26. März die Leitung der Deputation Schleiermacher zunächst provisorisch, einen Monat später definitiv.

Die erste amtliche Berührung zwischen beiden zeigt sich schon im Frühjahr 1809. Am 27. März dieses Jahres erging durch Uhden im Auftrage Wilhelms von Humboldt an Schleiermacher die Aufforderung, zwei von dem Pfarrer Karl Friedr. Hoffmann aus Schmiedeberg in Schlesien eingesandte Lehrbücher für den Religionsunterricht zu begutachten; in den ersten Tagen des April hatte er sich der Aufgabe entledigt. (Akten des Geheimen Staatsarchivs.) Am 17. Juli teilte ihm Humboldt persönlich mit, dafs er ihm in wenigen Wochen zu dem ihm vom Könige ausgesetzten Wartegelde andere 500 Taler als Mitglied der wissenschaftlichen Deputation verschaffen zu können hoffe.

Als Direktor der Deputation war Schleiermacher auch berechtigt, in der Unterrichtssektion mitzuwirken, und damit eröffnete sich für die Verwertung seiner pädagogischen Einsicht und Erfahrung ein grofses Feld. Am 1. September 1810 konnte er seinem Freunde Gafs in Breslau mitteilen, dafs er zum ordentlichen Mitgliede der Sektion ernannt worden sei. Da sich aber die Arbeitslast allzu sehr häufte, gab er am Ende des Jahres die Leitung der Deputation ab, behielt aber seine Stellung in der

Unterrichtssektion bei. Direktor der Deputation wurde nun Spalding, der uns schon bekannte Professor am Berlinisch-Kölnischen Gymnasium.

Zu den wichtigsten Fragen, die eine möglichst schnelle Erledigung erforderten, gehörte das Stellenbesetzungsrecht der Patronate. Sie hatte schon eingehend die Zeit vor 1806 beschäftigt. Alle Versuche einer Reform des Schulwesens konnten nur auf halben Erfolg rechnen, solange die städtischen Magistrate im Besitz der weitgehenden Privilegien blieben, die ihnen bisher betreffs der von ihnen unterhaltenen Schulen zustanden. Besonders empfand man es seit langem als einen grofsen Nachteil, dafs der Staat gar keinen Einflufs auf die Besetzung der Stellen hatte. Die Patrone waren hierin an keine Bedingungen weiter gebunden. Zwar war eine Prüfung der Kandidaten vor der Kirchenbehörde üblich; und die Magistrate bemühten sich naturgemäfs vielfach auch selbst tüchtige Lehrer zu erhalten. Aber wie das nicht überall der Fall war, so gab es auch keine Bestimmungen über die Anforderungen, die an den Lehrer gestellt werden sollten. Indem man die Angelegenheit von dieser Seite angriff, glaubte man der Willkür und dem jedenfalls vielfach herrschenden Nepotismus vor allem entgegen wirken zu können.

Schon im Dezember 1788, also unmittelbar nach Errichtung des Oberschulkollegiums erklärte die neue Behörde, eine besondere Instruktion wegen der Prüfung der Schulamtskandidaten auszuarbeiten. Aber wie die ganze durch Zedlitz begonnene Reform blieb auch diese Angelegenheit liegen. Zwar fanden nun die Prüfungen bei den inzwischen errichteten Schulkollegien statt, doch machte die Zweckwidrigkeit des Verfahrens viele Einzelzurechtweisungen nötig; und immer dringender stellte sich die Notwendigkeit heraus, hierin Wandel zu schaffen. Im Zusammenhange mit den Arbeiten über den Schulplan forderte Hecker (es war der jüngere) am 1. August 1805, »dafs eine ebenso ausführliche Instruktion, die Prüfungen der Schulamtskandidaten betreffend, angefertigt und den Schulkollegien als Regulativ vorgeschrieben werde, als dies vor einigen Jahren in Ansehung der Konsistorien, die Prüfung der Predigtamtskandidaten betreffend, geschehen ist«. Nolte, der den Entwurf des Abiturientenreglements übernommen hatte, sollte auch diese Instruktion anfertigen. Aber der Krieg vereitelte auch diese Pläne.

Im Februar 1810 nahm Süvern auf Humboldts Veranlassung die Angelegenheit von neuem in Angriff und entwarf eine Verordnung, »dafs künftig ein jeder, welcher an öffentlichen oder Privatanstalten einen höhern als den ersten allgemeinen Elementarunterricht erteilen will, nur durch ein . . . Zeugnis seiner Fähigkeit und Geschicklichkeit die Berechtigung dazu soll erlangen können«. Die Prüfungen sollten bei den in Berlin, Breslau und Königsberg errichteten wissenschaftlichen Deputationen stattfinden. Schnell wurden die Gutachten zu Süverns Entwurf abgestattet. Die widersprechenden Ansichten wies Humboldt durch eine eingehende Begründung zurück. Er bezeichnete u. a. die Einrichtung als den einzigen Damm, »den man dem Mifsbrauch der Patronatsrechte entgegensetzen kann, da die bestätigende Behörde nun schon, ohne noch den Vorgeschlagenen weiter selbst geprüft zu haben, in seinem mehr oder minder guten Zeugnis ein wenn nicht unfehlbares, doch ziemlich sicheres Mittel in Händen hat, auch die Güte der Wahl des Patrons zu beurteilen«. Auch Schleiermacher war bei den Beratungen beteiligt. In Übereinstimmung mit den anderen Begutachtern hielt er es »bei den immer noch bestehenden Patronatrechten« für durchaus notwendig, »dafs die Kandidaten des Lehramtes zu einer Lehrerstelle an einem öffentlichen Institut auch nicht müssen vorgeschlagen werden können, ohne sich einer Prüfung pro licentia docendi unterworfen und diese Licenz gewonnen zu haben«. Doch hielt er es für überflüssig, dafs die Prüfung auch auf die Privatlehrer ausgedehnt würde, da sich kaum jemand für sein ganzes Leben dazu bestimmte, sondern die meisten die Stellung nur als Übergang zu einer öffentlichen in Kauf nähmen. Das Prüfungsgebiet der Deputationen bestimmte Schleiermacher dahin, dafs von ihnen nur die Lehrer geprüft werden sollten, die eine Anstellung an den zur Universität dimittierenden Schulen oder Gymnasien und ferner an Mittelschulen

suchten. Dagegen sollten die Elementarlehrer von ihrem Bereich ausgeschlossen sein. Ferner schlug er zwei Grade vor, so daſs die Qualifikation als Unter- und Oberlehrer erteilt werden könnte. Bei der ohne Rücksicht auf eine bestimmte Stelle stattfindenden Prüfung sollte ein mündliches und schriftliches Examen, dagegen noch keine Probelektion abgehalten werden. Diese war erst für den Fall vorgesehen, wenn der Kandidat eine bestimmte Stelle in Aussicht hatte. Die Prüfung sollte auf die philologischen und historischen Gegenstände gerichtet sein. Den bereits erworbenen Doktortitel wollte Schleiermacher im allgemeinen nicht als Ersatz des Examens gelten lassen, »da auch bei rituellen Promotionen oft nur zu leichtsinnig verfahren wird«.

Fast sämtliche Vorschläge Schleiermachers gingen in die berühmte Instruktion vom 12. Juli 1810 über, die insofern einen bemerkenswerten Einschnitt in der Geschichte des Unterrichtswesens bedeutet, als hierdurch die Schultätigkeit den Geistlichen entzogen und einem besondern, eigens dazu bestellten Stande übertragen wurde. Das Edikt ist die Geburtsurkunde des höheren preuſsischen Lehrerstandes.

Von geringerem Erfolge waren dagegen Schleiermachers Vorschläge zu dem Entwurf Süverns über die Schulkommissionen oder städtischen Schuldeputationen, der die Schulaufsicht fest zu begrenzen unternahm, begleitet. Sein Bestreben, die im Entwurf vorgesehene gesonderte Vertretung der lutherischen und reformierten Schulen in den neu zu gründenden Behörden zu beseitigen und seinen unionistischen Neigungen entsprechend zu gestalten, fand keinen Anklang. Am 26. Juni 1811 erhielt das wichtige Edikt nach etwa zweijähriger Bearbeitung in der letzten Fassung, die ihm Süvern gegeben hatte, seine Bestätigung.

In der wissenschaftlichen Deputation ist in gemeinsamer Arbeit mit der Sektion des Unterrichts in den Jahren von 1810 bis 1816 der Lehrplan für die Gymnasien, Stadt- und Elementarschulen geschaffen worden. Die Entwicklung im einzelnen zu verfolgen, ist hier nicht möglich. Ich hebe die Ereignisse nur soweit hervor, als es nötig ist, Schleiermachers Tätigkeit dabei zu zeigen.

Man darf den Anteil Schleiermachers nicht überschätzen; ein groſses Verdienst um den Plan hat Aug. Ferd. Bernhardi, der bekannte Schriftsteller und bedeutende Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin. Er hat auch die zum Teil von andern herrührenden Beiträge, die die Verteilung und Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände betrafen, zusammengearbeitet und die in dem Plan herrschende Stufeneinteilung des Schulorganismus geschaffen. Im September 1810 — Schleiermacher war in diesen Tagen in Dresden, wohl um Ammon und Reinhardt für die Berliner Universität zu gewinnen — überreichte Bernhardi den Plan der Sektion.

In verschiedenen grundlegenden Punkten zeigt aber der Plan unverkennbar den Einfluſs Schleiermachers. Wir heben die wichtigsten hervor: Der Plan müsse sich vor jeder einschränkenden Norm hüten; denn die Arbeit des Lehrers muſs eine freie, aus dem ganzen Gemüt entspringende sein. Der Plan dürfe daher nichts weiter sein wollen als ein Mittel, eine lebendige Wechselwirkung zwischen den Behörden und den gelehrten Schulen des Staats herbeizuführen und die Schulleiter zur freien Aussprache über den Unterrichtsbetrieb zu veranlassen. »Auf diesem Wege wird man gewiſs nicht lauter Mängel, sondern auch manches erfahren, was den Entwurf übertrifft und verbessert, und so kann der Plan ein Kern werden, an welchen sich alle wichtigen Erfahrungen, die auf unseren gelehrten Schulen gemacht werden, wieder absetzen, und wird dann die Deputation in den Stand gesetzt werden, diese zum Besten des Ganzen zu kombinieren und weiter zu verbreiten: so kann ein lebendiges Fortschreiten sowohl als eine wachsende und wahrhaft nationale Gleichförmigkeit erwartet werden.« Ein Grundsatz, den die Regierung dann auch beherzigte, indem sie die Provinzial-Deputationen und Leiter der Lehranstalten zu eingehenden Berichten aufforderte.

Auch in der Art, wie der Zweck der gelehrten Schule bestimmt wird, zeigt sich der Einfluſs von Schleiermachers Gedanken. Wir kennen sie schon zum Teil aus seiner Schrift über die Universitäten. Die gelehrte Schule hat nur den Erwerb von Kennt-

nissen zu gewähren und die geistigen Kräfte zu entwickeln. Sie ist die Vorbildungsstufe für die Universität, die beides voraussetzen mufs. Die Totalität der Kräfte soll nur in Bezug auf die einzelnen Gegenstände gebildet werden, nicht etwa dadurch, dafs schon auf der Schule der philosophische Zusammenhang der einzelnen Wissensgegenstände untereinander aufgezeigt wird. »Die absolute Einheit aller jener Richtungen, die wir mit dem Namen der Philosophie bezeichnen, mufs der Universität überlassen bleiben.« Und endlich entspricht es Schleiermachers Überzeugung von dem Werte des Lebens, dafs, wie es in dem Plane zum Ausdruck kommt, keine Stufe, auf der sich der Knabe und Jüngling befindet, nur als Übergang zur folgenden, nur als Mittel für die spätere Ausbildung betrachtet werden dürfe.

Den wesentlichsten Anteil hat Schleiermacher an der Gestaltung des Religionsunterrichts. Im Juni 1810 hatte er als Einleitung zu den Verhandlungen über den Plan vier Punkte zur Erörterung gestellt, von denen der erste lautete: Soll in den Lehrplan für gelehrte Schulen ein eigner Religionsunterricht aufgenommen werden oder nicht? Am stärksten ablehnend sprach sich Erman, der Direktor des französischen Gymnasiums, aus; Spalding, Bernhardi und zwei andere Mitglieder der Deputation äufserten sich in bejahendem Sinne; Schleiermacher nahm eine vermittelnde Stellung ein. Er geht in seiner Beantwortung der Frage von der Ansicht aus, dafs die Kirche die religiöse Gesinnung, der Staat die Einsicht auf seinen Bildungsanstalten pflege. Aus diesen verschiedenen Aufgaben ergibt sich die Art, wie der Religionsunterricht auf den Schulen zu betreiben ist. Weniger die Belebung der Gesinnung als die Einsicht mufs der Zweck sein, und so mufs der Religionsunterricht in der Form einer allgemein historischen Darstellung der christlichen Lehre und Kirche beibehalten werden. In der bald darauf stattfindenden Konferenz entschieden sich die Deputationen für die Beibehaltung des Religionsunterrichts, »teils weil es notwendig sei, durch einen solchen Unterricht eine Verbindung zwischen der wissenschaftlichen und religiösen Bildung hervorzubringen, teils weil dadurch in den Gemütern der sichere, gleichsam spekulative Sinn angeregt werden könne, teils endlich weil für alle Staatsdiener und höheren Stände überhaupt eine vollständige Kenntnis des Christentums ein Bedürfnis sei, welches der von den Predigern gegebene und nur auf einen populären Durchschnitt berechnete Unterricht nicht befriedige.« Schleiermacher unternahm es, die Form und den Gang des Unterrichts zu entwerfen.

In seinem Entwurf legt er zunächst die Bedeutung des Religionsunterrichts für die der Schule zufallenden Aufgaben dar. Erzieherisch zu wirken, die Gesinnung zu pflegen, die Selbsttätigkeit für das Gute und Rechte, wie Schleiermacher sagt, zu erregen, vermag die Schule ihrer ganzen Einrichtung nach nur soweit, als einerseits die Übermittlung der Lehrgegenstände dazu Gelegenheit gibt, andrerseits das Leben auf der Schule selbst und der Geist, in dem die Disziplin geübt wird, unbewufst erziehlich wirken. Dazu ist der Religionsunterricht die natürliche Ergänzung, »indem hier unter der Form des Lehrens selbst auf die Religiosität als die höchste Einheit aller Gesinnung gewirkt wird.« — Da der Staat das Christentum für die unter seinen Bürgern allgemein verbreitete und gültige Form der Religiosität anerkennt, so darf der Unterricht weder etwa mit Rücksicht auf die jüdischen Zöglinge eine sogenannte allgemeine natürliche Religion darbieten, noch auch polemisch das Unterscheidende der einzelnen christlichen Konfessionen betonen. — Eine grofse Schwierigkeit liegt in dem Umstande, dafs es neben dem Religionsunterricht in der Schule noch einen kirchlichen gibt. »Beide gleichzeitig nebeneinander bestehen zu lassen, ist wohl eine sehr bedenkliche Sache wegen der grofsen Verschiedenheiten der Meinungen und Ansichten sowohl, als auch des Talents für diesen Unterricht ... Es scheint, wenn der Religionsunterricht auf den gelehrten Schulen bestehen soll, nichts übrig zu sein als entweder jene (kirchliche) Einrichtung aufzuheben, so dafs die Schüler nur auf der Schule unterrichtet und von ihren respekt. Predigern dann blofs nach vorgängiger Prüfung konfirmiert werden, welches aber als ein Eingriff in die Rechte der Kirche mit Recht könnte angesehen werden, oder, da der kirchliche Religionsunterricht

nur in einem gewissen Zeitraum eingeschlossen ist, den Religionsunterricht auf Schulen während desselben cessieren zu lassen.« — Da in dem Lehrplan drei Bildungsstufen angenommen sind und nach Schleiermachers Meinung der kirchliche Religionsunterricht gewöhnlich mit der zweiten zusammenfallen wird, so spricht er sich in seinem Entwurf nur über die erste und dritte Bildungsstufe aus. — Aufgabe der untersten Stufe ist, die Religiosität unter der Form von Geschichten, Sprichwörtern und Liedern zur Anerkennung zu bringen. Als Leitfaden dient die Bibel; Schleiermacher spricht sich hier gegen einen Auszug aus der Bibel aus. Die Auswahl der Lektüre, die selbstverständlich zu treffen ist, hat der Lehrer zweckmäſsig vorzunehmen. »Einem Lehrer, dem man nicht Verstand genug zu einer zweckmäſsigen Auswahl zutraut, muſs man auch den Religionsunterricht nicht übertragen.« — Die oberste Stufe hat den Zweck, den religiösen Geist auch unter den verschiedensten Lehrformen und Meinungen verstehen zu lehren, »so daſs dadurch schnell den Mängeln, welche der kirchliche Religionsunterricht für den höher gebildeten Jüngling leicht gehabt haben kann, abgeholfen und der Skeptizismus, der sich in ihnen erzeugt haben mag, zur Sprache gebracht und gezügelt werde«.

Der Entwurf ist ein bedeutsames Zeugnis für den freien, unabhängigen und groſszügigen Geist Schleiermachers und der ersten Frühzeit des deutschen Idealismus. Den Grundton bildet die Pflege des religiösen Sinnes durch die biblischen Schriften. Das konfessionell Beschränkende bleibt ebenso beiseite wie das dogmatisch Gelehrte. Weder Katechismus noch Theologie haben in diesem Unterricht eine Stelle. Mit Entschiedenheit spricht sich auch hier Schleiermacher gegen einen Auszug aus der Bibel, eine sogenannte Schulbibel aus, wie sie namentlich die Zeit der Aufklärung befürwortete; schon in seiner Rezension Zöllners hatte er diese Auffassung vertreten (Brfw. IV, 605). Später (vergl. Erziehungslehre S. 432) gab er wenigstens zweckmäſsig ausgewählte und behandelte biblische Geschichte, Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testamente als geeignet zu. — Besonders muſs noch auf Schleiermachers Ansicht über das Verhältnis des Religionsunterrichts in der Schule zu dem kirchlichen hingewiesen werden. Man darf sagen, Schleiermachers Ideal war, daſs der Religionsunterricht nicht auf die Schule gehöre. Diese Auffassung entspricht seiner sittlichen Grundanschauung von den Aufgaben der verschiedenen Lebenskreise. Selbstverständlich haben die kein Recht, sich auf ihn zu berufen, die aus Abneigung gegen die Religion den Unterricht darin von der Schule entfernen möchten. Schleiermacher veranlaſst grade die Befürchtung, daſs das religiöse Gefühl durch den mechanischen Unterrichtsbetrieb, der nun einmal mit dem Wesen der Schule bis zu einem gewissen Grade notwendig verbunden ist, leiden könnte, für die Abtrennung des Religionsunterrichtes von der Schule einzutreten. In der Praxis hat er sich den geschichtlich gewordenen Verhältnissen angepaſst. Sowohl hier wie in dem noch zu besprechenden Votum von 1814 hat er sich für die Beibehaltung des Religionsunterrichts, wenn auch in wesentlich modifizierter Form, entschieden. Aber in den Vorlesungen über Erziehungslehre hat er sein Ideal dargestellt; am klarsten in den Vorlesungen von 1826 (S. 533 f.), wo er es unumwunden ausspricht: »Was den Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daſs dieser ganz erspart werden kann. Es ist dieser Unterricht nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als Bestandteil der Gemeinde betrachtet ... Es scheint ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Konfirmandenunterrichts darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden, sondern einen jenem parallel laufenden und nachfolgenden Unterricht in den öffentlichen Anstalten für notwendig hält.«

Der Lehrplan, in den Schleiermachers Entwurf unverändert übernommen wurde, ging an die wissenschaftliche Deputation in Breslau, von der er eine eingehende und zum Teil recht beachtenswerte Kritik erfuhr. Wir können aber an dieser Stelle darauf nicht eingehen. Aber hinweisen möchte ich doch auf das Verhältnis zur

Königsberger wissenschaftlichen Deputation, in der Herbart eine hervorragende Stellung einnahm. Die Deputation hatte im Auftrage der Unterrichtssektion ganz unabhängig vom Berliner Unternehmen einen Lehrplan für die Gymnasien und Bürgerschulen ausgearbeitet und ihn im Hochsommer eingereicht. Von Einfluſs auf die weitere Gestaltung des Berliner Plans wurde er nicht, weil dieser schon zu weit vorgeschritten war, vor allem aber waren es, wie das von der Deputation bei den Akten niedergelegte Gutachten zeigt, innere Gegensätze, die die Einwirkung verhinderten. So kamen Herbarts Ideen, denn ihn haben wir als den eigentlichen Urheber des Königsberger Entwurfs anzusehen, im Schulplan nicht zur Geltung. (Vergl. hierzu Wilh. Dilthey und Alfr. Heubaum: Urkundliche Beitr. zu Herbarts praktischer pädag. Wirksamkeit in Neuen Jahrb. f. d. klass. Alt. usw. 1900, Bd. 6, Abt. 2, S. 325 ff.)

Auf Grund des Breslauer Gutachtens kam es zu einer völligen Umarbeitung des Berliner Entwurfs. Am 26. Mai 1811 ging er zum zweiten Male an die Sektion.

Von Süvern mit Anmerkungen versehen, wurde der Plan verschiedenen, u. a. auch Fr. A. Wolf zur Begutachtung vorgelegt und nun von jenem abermals zu einer »Instruktion über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preuſsischen Staate« umgestaltet und in Paragraphen eingeteilt. Damit wurde zugleich die »besondere Instruktion über die Einrichtung der allgemeinen Elementarschulen«, die Süvern mit Hilfe eines von Natorp entworfenen Plans ausgearbeitet hatte, verbunden; und beide zusammen überreichte am 7. Februar 1813 Süvern dem Departement mit dem Wunsche, daſs die Entwürfe »nachdem auch der Herr Departementschef (nunmehr v. Schuckmann) vorläufige Kenntnis davon genommen, Herrn Professor Dr. Schleiermacher zum schriftlichen Votieren zugeschrieben und dessen Bemerkungen ihm wieder zum Vortrage gegeben werden«.

Das Votum Schleiermachers trägt das Datum vom 10. Juli 1814. Es ist ohne Zweifel Schleiermachers bedeutendste Leistung in seiner Tätigkeit bei der Reorganisation des Unterrichtswesens und hat sich durch seine überzeugende Sprache und die Gewichtigkeit seiner Gründe auch fast durchweg die Zustimmung Süverns erworben. Zu seinem Verständnis schicken wir einige historische Bemerkungen voraus.

Seit den Tagen Massows war es, wie schon oben angedeutet, das Bestreben des Staats, ein die gesamte Nation umfassendes Erziehungssystem herzustellen. Es sollte ein Organismus des Bildungswesens geschaffen werden, der allen Kindern von der untersten Gesellschaftsstufe bis zur höchsten die Möglichkeit gewährte, die für ihre spätere Bestimmung nötige Vorbildung zu erhalten. Dies Ziel eines einheitlichen Nationalerziehungssystems behielten auch die Männer der Humboldtschen Unterrichtsreform fest im Auge. Aber die Art, wie sie sich die Ausführung dachten, war von der der früheren Epoche durchaus verschieden. Massows System war von dem Gedanken beherrscht, daſs der Gruppierung der Gesellschaft eine feste und unveränderliche Klassen- und Ständeeinteilung zu Grunde liege, der sich die Schulorganisation anzupassen habe. Die Schule sollte möglichst für den künftigen Beruf vorbilden. Auch hier sollte nicht die sogenannte formale Bildung vernachlässigt werden. War der Begriff doch grade ein Produkt der rationalistischen Anschauung des menschlichen Geistes, wie sie sich im 17. und 18. Jahrhundert ausgebildet hatte; und so tritt auch schon bei Trapp die sogenannte »formelle Bildung« auf. Aber die Meinung war damals, daſs dies Ziel durch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ebensogut, wenn nicht besser als durch die sprachlichen erreicht werden könne. Und da jene auſserdem für das Leben einen praktischen Nutzen aufwiesen, so war man bestrebt, ihnen den bedeutendsten Platz in der Schule einzuräumen. In den alten Sprachen sah man nur ein notwendiges Bildungsmittel für die späteren Gelehrten. Man glaubte daher der Gesamtheit des Volkes am besten durch eine Art Einheitsschule gerecht zu werden, in der auf der unteren Stufe nur die für die niederen Stände geeigneten, auf der mittleren die dem Mittelstand nötigen Kenntnisse, auf der höchsten endlich die für den gelehrten Beruf erforderlichen Wissenschaften gelehrt wurden. Das Latein begann, weil es damals auch für die bürgerlichen Berufsarten

noch als unentbehrlich galt, schon auf der mittleren Stufe.

In der Reformepoche nach 1807 traten die klassischen Sprachen, neben denen bei Männern wie Gesner, Heyne, Gedike, Meierotto die realen Unterrichtsgegenstände im Schulorganismus noch friedlich und gleichberechtigt bestanden hatten, in den Vordergrund. Die Meinung, im klassischen Altertum die Blüte der Menschlichkeit wiederzufinden, das neu erwachte Verständnis für die Sprache als Ausdruck des Denkens, brachte Griechisch und Latein immer mehr zur Herrschaft; und schliefslich kam in einer wesentlich literarisch-ästhetischen Zeit die klassische Literatur als einzigartiges Mittel zur formalen Bildung allein zur Geltung. War im Massowschen Plan der Oberbau der Schule durch die Bedürfnisse der beiden unteren Stufen bedingt gewesen, so trat jetzt das umgekehrte Verhältnis ein, und die niederen Bildungsstufen waren durchaus von dem letzten Zweck der Schule beherrscht. Auch hier war eine Einheitsschule beabsichtigt, in der alle Kinder, gleichviel welchen Beruf sie später ergreifen würden, ihre Ausbildung erhalten sollten; aber die unteren Stufen nahmen auf ihre praktischen Bedürfnisse keine Rücksicht, da die ganze Schule nur die Ausbildung des zukünftigen Studenten im Auge hatte.

Gleich in der Verfügung der Sektion vom 14. Mai 1810 war als Norm die Abstufung der drei Schularten: der niederen, höheren und gelehrten Schule in einem Organismus aufgestellt worden. Der Aufbau wurde in dem Entwurf in der Art vorgenommen, dafs jede höhere Stufe die nächst niedere in sich begreifen sollte. Mit Hilfe Schellingscher Begriffe wurde in naiver Weise aus dem Geiste heraus ein Kunstbau mit allerlei Verzahnungen und organischen Zusammenhängen aufgebaut, der wohl schöpferische Phantasie, aber wenig Sinn für die Realitäten des Lebens verriet.

Das war es, was Schleiermacher an dem Plan zu tadeln hatte. Hier so wenig wie im Zöllnerschen Entwurf (vergl. die Rez. Brfw. IV, 603) sah er die Idee einer organischen Verbindung der einzelnen Schulkategorien glücklich zum Ausdruck gebracht. Die Verbindung der drei Schularten zu einer Einheitsschule, deren wesentliche Aufgabe in der Übermittelung klassischer Bildung bestand, hatte zur Folge, dafs die beiden untern Stufen mit dem Unterricht in den alten Sprachen stark belastet waren. Der Plan rechtfertigte dies Verfahren mit dem uns bekannten Hinweis auf die Bedeutung der formalen Bildung, für die die alten Sprachen das beste Mittel seien. An diesem Punkt setzt Schleiermacher mit seiner Kritik ein.

Er ist selbstverständlich auch der Ansicht, »dafs die alten Sprachen nicht nur durch die Kenntnis und den Genufs der in ihnen verfafsten Werke Bildungsmittel sind, sondern auch als eigentümliche und in einem vorzüglichen Grade vollendete Formen des Vernunftsausdrucks«. Aber ein Irrtum ist es zu meinen, dafs sie diese bildende Kraft durch eine vorübergehende Beschäftigung mit ihnen üben können. »Auch als Formen betrachtet, können die alten Sprachen nur demjenigen lebendig sein und bleiben, der sich durch fortgesetzten Umgang mit den Werken der klassischen Schriftsteller die Geläufigkeit erhält, sie zu gebrauchen und sie sich immer gegenwärtig zu erhalten. Sie können also auch ihre bildende Kraft nur an demjenigen beweisen, der zu diesem fortgesetzten Umgang fähig wird, welches nur das Resultat eines vollendeten Gymnasialkursus sein kann.« Für Schleiermacher folgt also daraus, dafs die Schüler, die nur die unteren Stufen, die Stadt- und Bürgerschule, besuchen wollen, mit den alten Sprachen in der Regel völlig verschont werden und die dadurch gewonnene Zeit auf die Muttersprache, die Mathematik und Physik verwenden sollen.

Aber auch aus anderen Gründen hegt er Bedenken, die einzelnen Schulen in eine Einheitsschule zusammenfassen zu wollen. Jede Schule ist eine Art Organismus, der in all seinen Teilen einen bestimmten, von seinem letzten Zweck beherrschten Charakter haben soll. Das Gymnasium mufs in allen Klassen von unten aufwärts seine ihm eigentümliche Idee zum Ausdruck bringen. Es hat daher auf seinen untern Stufen noch etwas anderes zu leisten als die niedere Stadt- und Landschule; und von dieser gilt dasselbe in ihrem Verhältnis zur Stadtschule. Also weg mit der Ein-

heitsschule und Trennung der einzelnen Anstalten, damit sie sich selbständig ihrem Zweck entsprechend ausgestalten können. Ferner ist möglichst dafür zu sorgen, dafs die Zöglinge die ihren späteren Bedürfnissen entsprechende Schule von klein auf besuchen; und vor allem wäre zu wünschen, »dafs nicht die unteren Klassen der Gymnasien von solchen überfüllt würden, die gleich von ihnen in die Gewerbe übergehn, sondern dafs für diese auch in den Städten, wo Gymnasien sind, mehr abgesonderte niedere und höhere Bürgerschulen beständen«.

Schleiermacher hält also, übrigens ebenso wie Fr. Aug. Wolf in mafsvoller Weise das Ziel der Berufsbildung für die Schule fest. Das Gymnasium als die einzige höhere Anstalt, die »die gesamte Bildung des Volks in seinem Zusammensein mit andern und in seiner Abhängigkeit von früheren Zeitaltern auffassen und verstehen« lehrt, bereitet in erster Linie alle, die später einmal in die öffentlichen Angelegenheiten leitend eingreifen sollen, für ihre weitere Ausbildung auf der Universität vor. Aber Schleiermacher will ihre Aufgabe darauf nicht beschränken. Besonders in einer Zeit, wo auch viele andere Personen aufserhalb des Staatsdienstes in Verhältnissen mannigfaltiger Art, besonders in dem künftig zu erwartenden Repräsentativsystem, einen leitenden Einflufs auszuüben vermögen, ist es wünschenswert, dafs recht viele, auch wenn sie nicht studieren wollen, »unsern Gymnasialkursus in seiner ganzen Strenge durchmachen möchten ... Ja, man sollte dies soviel als möglich allen wohlhabenden Eltern des Mittelstandes zu einem Ehrenpunkte machen ... Nur auf diesem Wege können wir uns jener allgemeinen Verbreitung intellektueller Kultur nähern, durch welche sich England auszeichnet und auf welcher dort sowohl die Würde des öffentlichen Lebens als der kräftige Aufschwung der höheren Gewerbe beruht. Wenn unsere wohlhabenden Kaufleute und Fabrikanten ihren Söhnen ohne Rücksicht auf ihren künftigen Beruf eine vollkommene Schulbildung geben liefsen ... wieviel weiter würden wir in jeder Hinsicht sein!« Das Gymnasium soll also vermöge der tieferen geschichtlichen Bildung, die es vermittelt, die allgemeine Vorbereitungsstätte für eine höhere geistige und politische Kultur sein. Es darf seine Aufgabe, Gelehrte zu bilden, nicht, wie es im Entwurf der Fall ist, so einseitig herausstellen, dafs darüber der Schüler, der durch das Gymnasium eine allgemeine sichere Bildung erstrebt, zu kurz kommt. Es besitzt in den klassischen Sprachen Unterrichtsgegenstände, die geeignet sind, eine treffliche allgemeine geistige und politische Schulung zu gewähren, und die andrerseits für den späteren Gelehrten eine gediegene wissenschaftliche Grundlage zu bilden vermögen. Nur wenn beides gleichmäfsig zu seinem Rechte kommt, erfüllt das Gymnasium seine wahre Aufgabe. Noch lagen die Verhältnisse so einfach, dafs eine einzige Lehranstalt die wissenschaftliche Grundlage für die gesamte höhere Fachbildung zu geben und dadurch zugleich eine allgemeine Vorbildung zu übermitteln im stande war.

Wie dachte sich nun Schleiermacher bei der Trennung der Bürgerschule vom Gymnasium, die er streng durchgeführt wissen wollte, die Ausführung eines Zusammenhangs zwischen den verschiedenen Anstalten, damit es auch solchen Schülern, die die Bürgerschule besuchten, ermöglicht würde später auf die Gymnasien überzugehen? Denn das hatte ja Schleiermacher schon in der Rezension Zöllners an Massows System gelobt, dafs darin der Versuch einer organischen Verbindung der einzelnen Schulkategorien untereinander gemacht worden war. Diesen sozialen Gedanken hat er stets festgehalten. Schleiermacher war der Meinung, man müsse den Schülern niederer Anstalten den Zugang zum Gymnasium dadurch offen halten, dafs man auf ihnen die klassischen Sprachen fakultativ lehre. »Allein dies sind dann Nebenzwecke, um derentwillen der eigentliche Kursus jener Anstalten in keinem Stücke dürfte beschränkt werden, sondern die lateinischen und griechischen Stunden in der allgemeinen Stadt- und höheren Bürgerschule müfsten aufserhalb der eigentlichen Schulstunden verlegt werden. Ich würde mich auch nicht so ausdrücken, dafs auf der allgemeinen Stadtschule vom lateinischen und auf der höheren vom griechischen Dispensation stattfinde, sondern so, Lateinisch und Griechisch gehörte zwar nicht in jene Schulen, diese sollten aber dennoch über-

all so eingerichtet werden, dafs es aufserhalb der Schulstunden für künftige Gymnasiasten entsprechend den unteren und mittleren Klassen der Gymnasien könne gelehrt werden; auch würde ich kein Bedenken tragen, ein erhöhtes Schulgeld dafür anzusetzen.« Für künftige Gymnasiasten! Das ist zu beachten. Schleiermacher hatte doch vor allem solche Schüler im Sinne, die aus irgend welchen äufseren Gründen von vornherein das Gymnasium zu besuchen verhindert waren.

Von den einzelnen Bemerkungen, die Schleiermacher zum Entwurf machte, seien nur die wichtigsten herausgehoben. In seinem Votum vertrat er den Standpunkt, dafs auch die Elementargegenstände im wesentlichen im Lehrplan des Gymnasiums enthalten sein sollten. »Gänzlich ausschliefsen sollte das Gymnasium von den Aufgaben der Elementarschule nur die Lesefertigkeit sowohl der Buchstaben als Ziffern. Alles andere wird in einem vollständigen Gymnasium auch vorkommen, wenngleich unter veränderter Gestalt.« So ohne weitere Einschränkung hiernach Schleiermacher als Vertreter der allgemeinen Volksschule bezeichnen zu wollen, geht nicht an. Es hat in Unterrichtsfragen überhaupt seine Bedenken, sich für moderne Probleme Eideshelfer in der Vergangenheit zu suchen. Die Verhältnisse sind zu verschieden. Für Schleiermacher bestand noch nicht der Gegensatz zwischen Volks- und Vorschule; diese gab's noch nicht. Er dachte sich, dafs die Kinder der besseren Stände zunächst in den Elementen privatim unterrichtet würden und dann gleich den Gymnasialkursus besuchten, der ihnen auch die Ergänzung in den Elementen zu gewähren hätte.

Im klassischen Sprachunterricht tritt er für den Gebrauch der Chrestomathien ein und hält auch hier gegenüber extremen Bestrebungen das Vernünftige aus der rationalistischen Pädagogik fest. Die Motive sind freilich wieder verschieden wie der Geist der Zeiten. Es ist eine ganz eigenartige Begründung, mit der Schleiermacher den Gebrauch der Chrestomathie im wesentlichen rechtfertigt. Nur bei Fr. Aug. Wolf begegnet uns dieselbe Auffassung. Sie erinnert in gewisser Weise an ein interessantes Experiment der Gegenwart. »Ich wünschte«, sagt er, »dafs der Gebrauch der Chrestomathie neben den Autoren durch alle Klassen durchginge, weil nur so die Jugend ohne zu grofse Kosten Proben von den verschiedenen Arten des Styls und den verschiedenen Zeitaltern der Sprache erhalten kann.« Das ist der praktische Gesichtspunkt, der vor allem für das 18. Jahrhundert ausschlaggebend war. Dazu kommt nun aber ein dieser Zeit fernliegender ideeller Grund. »Eine wohlangelegte Chrestomathie würde aber Gelegenheit zu noch gröfserer Vielseitigkeit geben, und wenngleich der Schulunterricht nicht bestimmt sein kann, mit dem ganzen Umfang der Literatur bekannt zu machen, so müfste er doch soweit gehen, dafs schon ein Bedürfnis nach demjenigen entstände, was die Universität zunächst bietet, nach einer Geschichte der Sprache und Literatur.«

Eingehende Beachtung widmet Schleiermacher den Ausführungen des Entwurfs über den deutschen Unterricht. Er hatte selbst ursprünglich das Programm dafür entworfen. Bernhardi hatte es ausgeführt. Zwei Punkte verdienen besondere Erwähnung. Zu den seit dem Ausgange des 17. Jahrhunderts so beliebten Briefübungen rät Schleiermacher nicht. »Meiner Erfahrung nach sind diese das, was auf allen Schulen am allgemeinsten mislingt. Aufser nachbildenden Aufsätzen würde ich nur Relationen über ein gesehenes oder gehörtes fordern.« Ferner wünscht er, dafs in Prima für die Kenntnis der deutschen Dialekte und der früheren Perioden der deutschen Sprache Raum gewonnen würde. Auch dazu empfiehlt er eine Chrestomathie, »denn die Nibelungen in ihrer eigentümlichen Sprache ganz zu lesen, würde doch zu viel Zeit einnehmen.«

Schwere Bedenken macht Schleiermacher gegen das im Entwurf vorgesehene Übermafs des Schulunterrichts — es waren 7 Stunden — geltend. Er weist darauf hin, dafs in den mittleren Klassen auch 1 bis 2 Stunden für Vorbereitungen und häusliche Arbeiten, in den höheren, wo man soviel auf den Privatfleifs rechne, noch mehr hinzukommen. »Rechnet man nun noch die Gesanglehre, den Unterricht in der Instrumentalmusik und in neueren Sprachen, den viele noch häuslich nehmen, hinzu: so erschrecke ich über die geistige

Spannung, die wir der Jugend zumuten, und fürchte, dafs wir, wenn auch durch die Mitwirkung der gymnastischen Übungen ein kräftiges, doch gewifs ein sich zeitig aufreibendes kurzlebiges Geschlecht erziehn.« Endlich bleibt auf diese Weise auch geringe Zeit für das Leben der Schüler mit der Familie übrig. Schleiermacher bezeichnet als eins der wichtigsten Ziele die Verbesserung der Methode, wenn der Schüler nicht überladen werden und doch Tüchtiges leisten soll.

Was die Strafen anbetrifft, so wünscht er im Lehrplan eine Andeutung darüber, dals man auf Gymnasien bestrebt sein müsse, die Schläge abzuschaffen. »Ja, es müfste den Eltern freistehn sich die Schläge zu verbitten, nur müssen sie sich gefallen lassen, dafs man ihnen die Kinder zurückschickt in Fällen, wo man es sonst nicht tut. Von der allgemeinen Stadtschule gilt dies aber nicht.« Wieder ein Beweis dafür, wie Schleiermacher bei allem sozialen Geiste, der seine Anschauungen charakterisiert, doch noch recht aristokratisch denkt, und wie verfehlt es ist, wenn ihn moderne Bestrebungen ohne weiteres für sich in Anspruch nehmen.

Das zeigt auch der Teil seines Gutachtens, der sich mit der Instruktion für die Elementarschulen beschäftigt. Schleiermacher hat die mächtige Entwicklung des öffentlichen Lebens im 19. Jahrhundert nicht geahnt. Er hat nicht vorausgesehen, welchen Aufschwung die Presse und die Volksliteratur nehmen und welche Bedeutung die Kunst des Lesens für die Volksbildung gewinnen würde. Er glaubt, dafs dies Können im späteren Leben des Volkskindes nur geringe Verwendung finden würde. Das Leben des Volks dürfe sich nicht auf Bücher gründen; man müsse eine lebendige Tradition hervorzurufen suchen. Er möchte im Volk den Zustand festhalten, in dem sich alle Völker im Anfang ihrer geschichtlichen Entwicklung befunden haben, wo die Tradition noch alles, die Schrift nichts bedeutet. Seine Ansicht ist daher, dafs der Entwurf einen zu hohen Wert auf das Lesen lege.

Seine Forderungen für die Volksschule sind auf die einfachsten Beziehungen der Menschen zu der ihn umgebenden Welt gegründet. Die Kinder sollen eine lebendige Anschauung von dem Zusammenhang der verschiedenen Formen des Lebens in aufsteigender Ordnung bis zum Menschen erhalten; dagegen möchte er die Physik ausschalten, da sich auch über die täglichen Naturerscheinungen auf der Stufe nichts ordentliches sagen lasse. Der Schönheitssinn müsse in der Richtung gepflegt werden, dafs die Anwendung auf die Ausschmückung der Gärten und Häuser nahe liegt. Besondere Berufsbildung, etwa ökonomische auf dem Lande, technologische in der Stadt sei zu unterlassen. Doch will er mit Pestalozzi, den er ausdrücklich nennt, den Industrieunterricht als allgemeines Bildungsmittel gepflegt wissen. Das Kind soll angehalten werden, die Handarbeit auch während jedes Unterrichts zu treiben, der nicht selbst die Hände erfordert. »Es ist eine wesentliche Veredlung, wenn der Mensch in einer mechanischen Beschäftigung nicht ganz aufgeht, sondern sein Gemüt zu andern Tätigkeiten frei behält. Dafs es hierzu keine Anleitung gibt, das unterhält nicht wenig die Stumpfheit und Gedankenlosigkeit im Volk.« Bemerkenswert ist auch, wie er sich über den Religionsunterricht äufsert. Eine Dispensation der Kinder anderer Konfessionen hält er nur auf der Oberstufe für erforderlich. Differenzen zwischen dem Unterricht auf der Schule und beim Pfarrer sind zu vermeiden. »Der Schullehrer mufs in Absicht des Religionsunterrichts ganz besonders an den Pfarrer gewiesen werden, um dem gehörig vorzuarbeiten.«

Wir haben uns bei diesem wichtigen Gutachten solange aufgehalten, um auch zu zeigen, dafs sich der Mann der Praxis doch in manchen Punkten anders ausspricht als der Theoretiker, der in seiner Erziehungslehre Richtlinien für die weitere Entwicklung des Bildungswesens zu ziehen unternimmt.

Noch kurz einiges über das Schicksal der Instruktion für die höheren Schulen. Sie wurde nach nochmaliger Umarbeitung in abschriftlichen Auszügen den Provinzialregierungen in den Jahren 1816 und 1817 mitgeteilt mit dem ausdrücklichen Bemerken, sie nicht zu publizieren, »sondern nur, um bei der Einrichtung der Schulen davon Gebrauch zu machen, die Publikation einer vollständigen Anweisung aber ab-

zuwarten«. Diese ist aber infolge widerstrebender Verhältnisse dann nie erfolgt. Das einzige Unternehmen, das, im Zusammenhange mit dem Schulplan wieder aufgenommen, Gesetzeskraft erlangte, war das Abiturienten-Prüfungsreglement, das durch Edikt vom 12. Oktober 1812 in Wirksamkeit trat. Auch hierbei ist Schleiermacher tätig gewesen, indem er besonders die Notwendigkeit einer solchen Prüfung gegen die verneinenden Stimmen vertrat.

Auch sonst hat er an der praktischen Umgestaltung einzelner Schulen, besonders in Stargard, regen Anteil genommen. Er war in seiner Stellung in der Sektion Dezernent für diesen Schulbezirk, wie wir heute sagen würden.

Eine so umfangreiche Tätigkeit, die ja aufserdem nur ein Bruchteil seiner ganzen Wirksamkeit war, mufste auf die Dauer auch Schleiermachers Kräfte übersteigen, und so begreifen wir die in seinen Briefen fortwährend wiederkehrenden Klagen über die ungeheure Arbeitslast. Bei allem Eifer, den er für die Sache entfaltete, empfand er darin doch auch keine rechte Befriedigung. Die laufenden Geschäfte waren vielfach wenig interessant. Schuckmann, der nach dem Abgange Humboldts die Leitung des Unterrichtsdepartements übernommen hatte, war nicht der Mann, den von Ideen erfüllten Mitarbeitern ihre Aufgabe durch verständnisvolles Entgegenkommen zu erleichtern und freudig zu gestalten.

Dazu kamen dann Beschuldigungen, Verdächtigungen politischer Art, die Schleiermacher seine amtliche Stelle verleideten. Schon im Juli 1813 hatte ein von ihm im preufsischen Korrespondenten erschienener Artikel, der sich über den in Prag geplanten Friedenskongrefs kritisch äufserte, Schuckmanns Mifsfallen erregt. Und als er nun gar gegen eine Broschüre des Staatsrechtslehrers Schmalz, eines Verfechters der seit den Befreiungskriegen hervorbrechenden Reaktion, mit vernichtender Ironie zu Felde zog und schonungslosen Spott auch über die hinter Schmalz stehende machtvolle Partei der Reaktionäre ergofs: da benutzte Schuckmann die Wahl Schleiermachers zum Sekretär der philosophischen Klasse der Wissenschaften, ihn seines Amtes im Unterrichtsdepartement im Frühjahr 1815 zu entheben.

Als Schleiermacher am 1. Dezember 1810 seinem Breslauer Freunde Gafs mitteilte, dafs er zum ordentlichen Mitgliede der Unterrichtssektion ernannt worden sei, sprach er die Hoffnung aus, es würde sich mit der Zeit finden, dafs er auch in den Kultus käme. Dieser sehnliche Wunsch erfüllte sich ihm aber aus den eben angedeuteten Gründen nicht. Man fürchtete den liberalen Geist, der das immer verhafster werdende Repräsentativsystem auch in der Kirchenverfassung anstrebte. So war es ihm nicht vergönnt, von Amts wegen in vollem Umfange auf die Reorganisation des preufsischen protestantischen Kirchenwesens einzuwirken. Nur zweimal hat er auf diesem Felde in offiziellem Auftrage gehandelt. 1808 verfafste er auf Steins Veranlassung einen Entwurf der Kirchenverfassung, ein Kompromifs mit den Ideen der leitenden Männer, in dem seine Gedanken nicht rein zum Ausdruck gelangten. Doch waren auch hierin wenigstens Hinzuziehung des Laienelements zur innerkirchlichen Verwaltung, Freiheit der Kirche vom Staat und freie theologische Wissenschaft als Grundbedingungen einer gesunden Entwicklung der Kirche gefordert. Noch einmal hat sich dann Schleiermacher in seiner Stellung in der Unterrichtssektion mit der von Gafs 1812 eingereichten Synodalordnung zu beschäftigen gehabt, soweit sie die Vorbildung der Geistlichen und deren Verhältnis zum Elementarschulwesen betraf. Auch diese Arbeiten durften als »schätzbares Material«, wie sich Schleiermacher ironisch ausdrückte, ausruhen. Um so bestimmter hat Schleiermacher seinen Gedanken einer repräsentativen Kirchenverfassung, die den Grund für jede weitere Reform zu bilden habe, privatim als Mitglied der Kirche dann Ausdruck verliehen in seinem Glückwunschschreiben an die Mitglieder der zur Aufstellung neuer liturgischer Formen ernannten Kommission (1814), in seiner Kritik über die neue Liturgie für die Hof- und Garnisongemeinde in Potsdam (1816) und endlich in seinem Aufsatze über die im preufsischen Staate einzurichtende Synodalverfassung (1817). Aber nichts hat Frucht getragen. Die politische Reaktion hinderte auch jede freie Ausgestaltung der Kirche. Nur ein Wunsch, den er stets mit besonderer

Neigung gehegt, ging nun endlich am Tage des 300jährigen Jubelfestes der Reformation in Erfüllung. Als Präses der Berliner Kreissynode erklärte sich Schleiermacher im Sinne seiner Gutachten über die vom Könige verkündigte Vereinigung der beiden Konfessionen zu einer evangelisch-christlichen Kirche und hat dann ihre Berechtigung gegen die Angriffe von Klaus Harms und Ammon in seiner Schrift: »An Herrn Oberhofprediger Ammon über seine Prüfung und Harmsschen Sätze« 1818 mit unverhohlener Verachtung der Zweideutigkeit des letzteren verteidigt. Die echte religiöse Überzeugung, die sich frei von Buchstaben und Dogma, rein in sich selbst gegründet sicher weifs, fand noch einmal ihren schönen Ausdruck in dem Aufsatze: »Über den eigentümlichen Wert und das bindende Ansehen symbolischer Bücher.« (1819.) Als dann im Jahre 1822 die zur Agende vom Könige ausgestaltete Liturgie den Geistlichen bei ihren Kirchen zur Einführung empfohlen und schliefslich ihr Gebrauch mit immer gröfserem Nachdruck zu erwirken versucht wurde, ergriff auch Schleiermacher wieder 1824 das Wort und bestritt in seinem »theologischen Bedenken über das liturgische Recht evangelischer Landesfürsten« diesen das Recht, sich in Sachen des Glaubens und Kultus in die Angelegenheiten der Kirche zu mischen. Es war eine der scharfsinnigsten und bestimmtesten Verteidigungen des Kollegialsystems. Die territorialistische Ansicht vertraten in ihren Flugschriften Augusti, Ammon und Schleiermachers Berliner Kollege Marheineke. Der König übernahm selbst in einem Aufsatze: »Luther mit Beziehung auf die preufsische Kirchenagende vom Jahre 1822« die Rechtfertigung seines Werks, worin er die Frage der Kirchenverfassung umgehend, nur die Übereinstimmung seiner Agende mit den von Luther verfafsten Gottesdienstordnungen, deren Wert ein bleibender sei, nachwies. Auch diese Schrift erfuhr Schleiermachers Kritik in dem »Gespräch zweier selbstüberlegender evangelischer Christen« 1827. Nach einigen Abänderungen, die der Opposition Zugeständnisse machten, wurde dann schliefslich die Einführung der Agende bewirkt; und damit war der Streit beigelegt.

Neben der umfassenden amtlichen und publizistischen Tätigkeit entfaltete Schleiermacher auch eine ungemein anregende und nachhaltige Wirksamkeit in mündlicher Lehre und schriftstellerischem Werk auf dem Gebiete der Wissenschaft. In den frühesten Morgenstunden von 6 bis 9 Uhr pflegte er mit Ausnahme des Sonnabends seine Kollegien abzuhalten, die ihren Umfang allmählich auf alle Disziplinen der Geisteswissenschaften ausdehnten. Die Platoübersetzung hatte ununterbrochen ihren Fortgang genommen. Im Jahre 1828 schlofs er mit dem Staate ab; seine tiefgründigen philosophiegeschichtlichen Studien über Heraklit, Anaximander, Diogenes von Apollonia, Hippon, Sokrates, Aristoteles legte er in einer Reihe von Abhandlungen für die Akademie der Wissenschaften nieder. Am hervorragendsten war natürlich Schleiermachers Einflufs auf seinem eigentlichen Felde, dem der Theologie. Durch seine »kurze Darstellung des theologischen Studiums« 1811 erfuhr die Encyklopädie eine tiefgreifende Umgestaltung. Seine Untersuchungen über das Lukasevangelium (1817) und über Papias von Hierapolis (1832) wiesen der Evangelienforschung neue Wege. Die Glaubenslehre endlich, die, schon 1818 begonnen, durch verschiedene dogmatische Abhandlungen vorbereitet, 1822 ihren Abschlufs fand, ist dann in der späteren Theologie ein mächtig wirkendes Ferment geworden. Das gesamte System Schleiermachers liegt uns in den nach seinem Tode veröffentlichten Vorlesungen vor.

Das schöne, an Freude, Kampf und Sieg so reiche Dasein endigte am 12. Februar 1834. Selbst der Tod noch schien sich harmonisch diesem sittlichen Ganzen anfügen zu wollen, damit auch nichts in ihm den Eindruck wohltuender Klarheit und Vollendung störe. Bei hellem Bewufstsein, wie es stets Schleiermachers Wunsch gewesen war, schied er aus dem Leben. Vor der lichten Klarheit dieses machtvollen sittlichen Willens schienen selbst die Todesschatten verblassen zu müssen.

2. Die Darstellung des pädagogischen Systems im geschichtlichen Zusammenhange. a) Die pädagogischen Schriften. Schleiermachers Wirken, das er auf andere ausübte, lag in seiner Per-

sönlichkeit und in seinem lebendigen Wort. Hätten wir nicht aus den zahlreichen Äufserungen seiner Zeitgenossen die Beweise dafür, so vermöchten wir uns diesen hervorragenden Einflufs jetzt nur noch schwer zu erklären. Seine meist schwer verständlichen und grofse geistige Anspannung erfordernden Werke sind nicht im stande, den vollen Eindruck seiner Persönlichkeit wiederzugeben. Schleiermacher hat selbst den Wert des geschriebenen Wortes nicht hoch veranschlagt. »Manchmal«, so äufsert er gelegentlich, »will ich mir einreden, wenn man Bücher schriebe, erzöge man auch in der Welt nach bestem Wissen; es ist aber nicht wahr, es ist nur ein wunderliches Treiben ohne Leben, ohne Anschauung, ohne Nutzen.« Und so haben wir denn auch in dem ganzen grofsen Nachlafs seiner Werke nur verhältnismäfsig wenige von ihm selbst ausgearbeitete und dem Druck übergebene. Die meisten sind von seinen Hörern nachgeschriebene Vorlesungen und von ihm zum Zweck des Vortrags hingeworfene Notizen. Auch die wichtigste Quelle für seine Erziehungslehre ist uns nur in Vorlesungen und Notizenzetteln erhalten, die von K. Platz im Jahre 1849 (Ges. Werke d. Abt. Zur Philosophie, Bd. IX) herausgegeben worden ist. Nach dieser Ausgabe zitieren wir im folgenden. Sie umfafst das Manuskript der ersten Vorlesung Schleiermachers über diesen Gegenstand, die er im Wintersemester 1813/14 hielt (Brfw. mit Gafs S. 114), einzelne Bemerkungen teils aus derselben, teils aus späterer Zeit, Auszüge aus den Vorlesungen 1820/21 und endlich die den Hauptbestandteil des Werkes bildenden Vorlesungen aus dem Jahre 1826.

Über einzelne Punkte hat er sich gelegentlich zusammenhängend ausgesprochen. Dahin gehören die Rezension über Zöllners Ideen einer Nationalerziehung (1805), die gelegentlichen Gedanken über deutsche Universitäten im deutschen Sinne (1808), der in der Akademie gehaltene Vortrag über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814), endlich die drei Predigten über christliche Kinderzucht, die 3. bis 5. unter den neun Predigten über den christlichen Hausstand (gehalten 1818, gedruckt zum ersten Male 1820 vergl. Predigten Bd. I, 579—620). Auch die dritte unter den Reden, die Bildung zur Religion behandelnd, verfolgt ein wesentlich pädagogisches Interesse.

In der Darstellung der Erziehungslehre, der wir uns nun zuwenden, werden wir die verschiedenen Redaktionen der Vorlesungen gleichmäfsig beachten und, soweit nötig, auch die übrigen Schriften heranziehen.

b) Schleiermachers Erziehungslehre. Ehe wir die Erziehungslehre Schleiermachers im einzelnen betrachten, werfen wir zunächst einen Blick auf die frühere Entwicklung der Pädagogik. Nicht das Erziehungsgeschäft, sondern die sich daran anknüpfende Lehre wollen wir kurz im geschichtlichen Zusammenhange überschauen. Die Ausübung der Erziehung ist lange vor jeglicher Lehre da; auf der primitivsten Stufe wird sie gewohnheitsmäfsig und instinktiv geübt, ohne dafs Vorschriften das Verfahren regelten. Dann kommt eine Stufe, wo sich die Erziehung in bewufster Weise nach Gesetzen und Regeln vollzieht, die in religiösen und sittlichen Anschauungen ihren Grund haben. Ihre vollendetste Ausbildung erhält die Erziehungslehre in dieser Form in der Ratio studiorum der Jesuiten. Hier wird ein möglichst vollkommenes Erziehungssystem auf dem Grunde der katholischen Lebensanschauung des 16. Jahrhunderts aufgebaut. Ziel und Mittel sind bis ins einzelste erwogen, und eine Fülle von Satzungen und Vorschriften schliefst sich zu einem bewundernswerten, von einem Grundgedanken beherrschten Ganzen zusammen. Die Voraussetzungen, auf denen das System beruht, die durch die Kirchenlehre gegebene Anschauung von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen, gelten als unantastbar. Eine tiefere Begründung dieser Erziehungslehre wird nicht versucht. Erst als sich im 17. Jahrhundert neue Ansichten über Bildungsziele und Bildungsmittel im Gegensatz zu den früheren und im Kampfe miteinander durchzusetzen beginnen, unternimmt man es, die sich daraus ergebenden Erziehungsregeln und -Vorschriften mit der zu Grunde liegenden Welt- und Lebensanschauung in bewufsten Zusammenhang zu setzen und sie aus dieser zu begründen. Damit ist eine dritte Stufe erreicht. Man

bescheidet sich nicht mehr blofs bei der Befolgung der Ordnungen, Gesetze und Regeln für die Erziehung, man bemüht sich auch um die Erkenntnis, weshalb gerade sie und keine andere befolgt werden müssen. Der kritische Geist beginnt sich wie auf allen Gebieten auch in der Erziehungslehre langsam zu regen; und schon dringt er kühn bis zur Untersuchung der Satzung vor. Christian Wolff, Ernst Trapp arbeiten in diesem Sinne und geben in ihren Systemen eine Begründung der praktischen Erziehungslehren. Aber weiter als bis zum Beweis der Vorschrift und Regel gehen sie nicht. Vor der Tatsache des Erziehungsgeschäfts selbst stehen sie still. Was erziehen sei, wer das Recht und die Pflicht zur Erziehung hat, wie weit ihre Grenzen reichen, all das sind Fragen, die sich das Zeitalter des Rationalismus noch nicht vorlegt. Solche Untersuchungen erscheinen erst im Gefolge der durch Kant herbeigeführten Umwälzung der Philosophie. Der Staatsrechtslehrer Pölitz hat das ganz richtig gefühlt, wenn er in der Vorrede zu seiner Erziehungswissenschaft sagt: »Soviel Treffliches auch bereits vor dieser totalen Erschütterung der Schulphilosophie im Felde der Pädagogik geleistet worden war, so konnte diese doch nur erst nach einer tieferen Begründung der praktischen Philosophie zu dem Range einer philosophischen Wissenschaft erhoben werden.« Bei den Kantianern wie Heusinger und Joh. Ludw. Ewald erfährt der Zweck der Erziehung eine eingehende Untersuchung; die Anhänger Schellings wie Joh. Jak. Wagner (Philosophie der Erziehungskunst, 1802), Graser (Prinzip der einzigwahren Menschenerziehung, 1811) und Fr. H. Chr. Schwarz (Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik, 1805) suchen auch die Tätigkeit des Erziehens zu ergründen. Die umfassendsten und vollendetsten Versuche einer kritischen Untersuchung des Erziehungsgeschäfts sind zweifellos Herbarts Pädagogik und Schleiermachers Erziehungslehre. Wie verschieden sie auch in den Voraussetzungen, in der Auffassung der Ziele und Mittel sind, wie auch die Behandlung und die Resultate der Probleme voneinander abweichen: in dem Bestreben einer kritischen Untersuchung der letzten zu Grunde liegenden Fragen stimmen beide überein.

Schleiermacher, von dem wir nun allein zu sprechen haben, sucht zunächst die Berechtigung der Erziehungslehre als Wissenschaft zu erweisen und geht zu diesem Zwecke auf die ihr zu Grunde liegende Tätigkeit des Erziehens zurück. Die Untersuchung zeigt ihm, dafs Erziehung eine von einem Zweck beherrschte, bewufst geübte Tätigkeit ist, die die ältere Generation an der jüngeren vollzieht. Erziehen ist ein Können, eine Kunst wie Schleiermacher sagt. Wie jeder Kunst entspricht auch ihr eine Kunstlehre. Es ist keine reine Wissenschaft, sondern, da sie es mit der Praxis zu tun hat, ebenso wie die Politik eine angewandte. Da beide die Verwirklichung sittlicher Güter zum Ziele haben, gehören sie gemeinsam im gesamten Wissenschaftssystem zur Ethik, die ja Schleiermacher bekanntlich vor allem als Güterlehre, d. h. als Beschreibung und Begründung der das Menschenleben gestaltenden Mächte wie Staat, Kirche, Wissenschaft, Gemeinschaft behandelt. Damit ist der Erziehungslehre ihre Stellung im Zusammenhang der Wissenschaften angewiesen und zugleich die ihr gebührende Bedeutung hervorgehoben. (Etwas anders und zugleich ausführlicher behandelt Schleiermacher diesen Punkt in der Vorl. v. 1820 S. 730 f.)

Hierin ist auch ihre Aufgabe schon im allgemeinen angedeutet: als zur Ethik gehörige angewandte Wissenschaft hat sie natürlich zu lehren, wie weit durch Erziehung die Verwirklichung des sittlichen Ideals erstrebt werden kann. Aber um die Aufgabe der Erziehungslehre genauer zu bestimmen, bedarf es noch vor allem der Erledigung einer Vorfrage, darüber, wie weit überhaupt die Macht der Erziehung reicht; es handelt sich darum, die zeitlichen Grenzen festzustellen, innerhalb deren die sich auf jeden Menschen von aufsen beständig vollziehende Einwirkung anderer als Erziehung bezeichnet werden kann; vor allem aber ist es wichtig, sich klar zu werden, ob oder bis zu welchem Grade der erzieherische Einflufs das Innenleben des Zöglings zu gestalten vermag.

Besonders die letzte Frage ist für die Erziehungslehre von entscheidender Bedeutung. Auch Herbart hat sie in ihrer Wichtigkeit erkannt und unter der Benennung der Bildsamkeit des Zöglings an

die Spitze seiner Vorlesungen gestellt. Die Beantwortung der Frage hängt ganz von der psychologischen Auffassung des Seelenlebens und von der ethischen Wertschätzung der Menschennatur ab. Das Aufklärungszeitalter sah in der Seele des Menschen einen Naturgegenstand, der wie die übrige Natur bestimmten unabänderlichen Gesetzen gehorche. Kenne man diese Gesetze und verfahre der Erzieher nach ihnen, so eröffne dies eine unbegrenzte Erziehungsmöglichkeit. Dieser Auffassung der Psyche entsprach die niedrige sittliche Einschätzung der menschlichen Natur, in welcher Abhängigkeit von den Trieben und Mangel an Widerstandskraft gegen die Härten der Welt die vorwaltenden Momente sind. In der Lebensanschauung von Kant, Fichte, Schiller macht sich eine würdigere Auffassung vom Menschen geltend. Er wird aus der Ordnung der blofsen Naturobjekte herausgehoben. Ihm kommt eine Eigenschaft zu, die keinem Gegenstande in der Natur aufser ihm eigen ist: Freiheit, Selbstbestimmung. Es genügt hier, an die zahlreichen Aussprüche Schillers zu erinnern, die die autonome Würde des Menschen zum Ausdruck bringen. Diese neue Auffassung läfst sich nicht weiter begründen und erklären. Sie wird erlebt und tritt uns als eine von den Gröfsten der Zeit mit siegreicher Gewifsheit erfahrene Tatsache entgegen. Sie ist auch, wie uns dies die Darlegung seiner Entwicklung gezeigt hat, tiefstes Erlebnis Schleiermachers. Wie diese Erfahrung sein ganzes Denken, vor allem seine sittliche Auffassung bestimmt, so liegt sie auch seinen pädagogischen Anschauungen zu Grunde. So auch vor allem in der Frage, die uns gegenwärtig beschäftigt, wie weit nämlich die Macht der Erziehung reicht. Der Mensch ist ein Wesen, dem von Anfang an »eine Selbständigkeit einwohnt in Beziehung auf alles, was zur menschlichen Natur gehört.« Er ist durchaus ein Selbsttätiges auch in dem, was überwiegend durch die Einwirkung anderer hervorgerufen wird. So verbietet die sittliche Achtung vor der Menschennatur, die auch im Kinde schon die Anerkennung eines selbsttätigen persönlichen Lebens fordert, die erzieherische Vergewaltigung. Aber die Erziehung ist auch garnicht allmächtig.

Hier müssen wir ein Wort über seine Ansicht vom Menschen sagen. Es entspricht seiner sittlichen Auffassung desselben als einer Persönlichkeit, dafs die menschliche Anlage individuell verschieden ist. Das 18. Jahrhundert war von der Gleichartigkeit der Menschennatur überzeugt. Nimmt man aber individuelle Verschiedenheit an, so kann davon keine Rede sein, dafs die Erziehung allmächtig ist. Die Tätigkeit des Erziehers findet immer an der individuellen Anlage ihre Grenze. Andrerseits berechtigt nichts zu der Annahme einer so weitgehenden Verschiedenheit der menschlichen Natur, dafs jede kunstgemäfse und absichtsvolle Einwirkung auf sie ausgeschlossen wäre, Erziehung also überhaupt unmöglich sei. Schleiermacher fafst das sich daraus ergebende Resultat in den einfachen Satz, dafs die Erziehung zunächst immer die Selbsttätigkeit hervorzulocken und dann zu leiten hat. »Erregend müfste sie auf jede Anlage wirken und leitend, indem sie das in die Erscheinung Getretene weiter fördert.«

Schon aus diesen Darlegungen folgt, dafs es für Schleiermacher keine allgemeingültigen Grundsätze für die Erziehung gibt, dafs es nicht möglich ist, eine Erziehungslehre aufzustellen, die für alle Zeiten und für alle Räume gilt. Von niemand vor Schleiermacher ist der Wahnglaube des Rationalismus an eine allgemeingültige Pädagogik mit gleicher Bestimmtheit und Klarheit zurückgewiesen und ihre relative und geschichtlich bedingte Bedeutung behauptet und erwiesen worden. Schleiermacher zeigt, dafs sich weder darüber, wer erziehen solle, der Staat oder die Familie, noch wie erzogen werden solle, noch endlich über das Ziel der Erziehung etwas Allgemeingültiges aussagen lasse. Solange sich über das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit und über das, was als sittlich zu gelten habe, keine allgemein anerkannten Grundsätze aufstellen lassen, kann es auch keine allgemeingültige Erziehungslehre geben.

Sie findet ihre Anwendung immer nur auf bestimmte menschliche Verhältnisse und Einrichtungen, deren es recht mannigfaltige und verschiedenartige gibt. Am meisten in die Augen fallend sind die nationalen Unterschiede; und man möchte zunächst geneigt sein anzunehmen, dafs die Päda-

gogik ihre Aufgabe durch Aufstellung eines Nationalerziehungssystems am besten erfülle. So geschah es bekanntlich um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert. Aber die Nation bildet auch noch keine gleichartige, unterschiedslose Masse.

Innerhalb ihrer gibt es gleichfalls noch zahlreiche Differenzen, die sich schliefslich sogar in der Verschiedenartigkeit der einzelnen Menschen bemerkbar machen. Die einzige Tatsache, an die die Erziehungslehre ihre Aufgabe mit Sicherheit anknüpfen kann, ist die der Individualität, sei es nun der einzelnen Wesen oder ganzer Gemeinschaften. Ist aber die Ausbildung des Individuellen die Aufgabe der Erziehungslehre, in welcher Form es sich auch äufsere, so kann dafür keine andere Regel gelten als für das sittliche Leben überhaupt. Das Gute mufs befördert, das ihm Widersprechende gehemmt werden. »Was wir sittlicherweise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürfen wir ebensowenig in der Periode der Erziehung hemmen.«

Nun aber entsteht die schwierige Frage: wo nehmen wir das Kriterium für das Gute und Böse her. Eine allgemein anerkannte Ethik gibt es ja nicht. Hier ist einer der Kardinalpunkte zum Verständnis und zur Beurteilung der Schleiermacherschen Erziehungslehre. Sie sucht sich nicht an irgend einem festen sittlichen Ideal zu orientieren, denn dies ist nirgends zu finden. Eine solche Lehre würde, wie er in den Vorlesungen von 1820 sagt, »eine vorgreifende Theorie sein und nichts helfen, weil ja doch die Bedingungen fehlen, unter welchen sie ausgeführt werden könnte«. Eine Pädagogik, die Anwendung finden soll, kann nur an die sittliche Einsicht einer bestimmten Zeit anknüpfen. Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht; die Theorie kann nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einheit aufgestellt werden. Sie beansprucht nur »hypothetischen« Wert.

Von diesem Standpunkt aus bestimmt Schleiermacher das Ziel der Erziehung. Wohin, fragt er, liefert die Erziehung den Menschen ab? Die Antwort lautet: Die Erziehung sucht ihn für den Staat, die Kirche, den freien geselligen Verkehr und für das Erkennen oder Wissen tüchtig zu machen. So in den letzten Vorlesungen von 1826.

Es ist von Wert, seine Äufserungen über diese Frage in den verschiedenen Zeiten zu vergleichen. Gemeinsam ist allen die Überzeugung, dafs die Antwort nicht allgemeingültig sein kann. Aber ein Unterschied ist erstens in der Benennung der verschiedenen gesellschaftlichen Sphären vorhanden. Was in der letzten Vorlesung als das Erkennen oder Wissen bezeichnet wird, heifst in den beiden früheren das Gebiet der Sprache. Doch ist die Verschiedenheit nur scheinbar, denn die Sprache wird auch hier schon als das eigentliche Organ des Denkens und somit der Wissenschaft bezeichnet. Wichtiger aber ist, wie er in den verschiedenen Zeiten das Verhältnis der einzelnen Lebensgebiete zueinander betrachtet. In den Vorlesungen von 1813/14 läfst er sich freilich darüber nicht weiter aus. Aber wir haben aus dem Jahr 1814 noch die akademische Abhandlung über den Beruf des Staats zur Erziehung, wo er auf die Frage teilweis eingeht. Bemerkenswert ist da die hervorragende Betonung des Staats gegenüber den anderen Gebieten, wie es sich auch schon im Thema der Arbeit ausspricht. Aber es zeigt sich auch in der Art, wie die Kirche in einer gewissen Abhängigkeit vom Staat erscheint. Der Staat verlangte, so heifst es hier bei der Bestimmung des Ziels der Erziehung, »bis noch vor kurzem wenigstens, dafs zuvor die christliche Kirche ihn (den Zögling) als ihr Mitglied sollte angenommen haben«. Anders wird die Bedeutung des kirchlichen Gebietes in der Vorlesung von 1820 dargelegt. Hier setzt er sich mit einer Auffassung auseinander, die er für die Erziehung völlig in Abrede stellen möchte, und behauptet, »dafs der vollkommen in sich selbst gebildete Mensch einer solchen Gemeinschaft nicht bedürfe und für sich allein bestehen könne« (S. 702). In der letzten Vorlesung fühlt er sich veranlafst, die Selbständigkeit der wissenschaftlichen Sphäre zu behaupten. Es ist also eine merkwürdige Geschmeidigkeit und Beweglichkeit des Denkens zu beobachten, die immer darauf bedacht ist, möglichst an die Bedürfnisse der Wirklichkeit anzuknüpfen. Und noch eins fällt auf. Die Äufserungen über die Aufstellung der vier Lebenskreise wird stets mit vorsichtigen Kautelen versehen. 1813/14 schliefst er seine Darlegung

des sittlichen Ziels mit dem Satz: »Dieses möchte wohl das ganze sittliche Leben umfassen und ein mehreres nicht aufzufinden sein«; 1820 nennt er die Aufstellung »subjektiv und hypothetisch«; 1826 bezeichnet er es als eine Annahme, »daſs im allgemeinen mit diesen 4 Gebieten und alles gegeben wäre, was die Erziehung zu bewirken hat«. Aber so vorsichtig auch seine Formulierungen sind, er bleibt doch dabei stehen, daſs in den Gebieten des Staats, der Kirche, der Geselligkeit und der Wissenschaft der Umkreis des Lebens beschlossen und damit das Ziel der Erziehung festgesteckt ist. Erst nun ist die Grenze der Erziehung, die es zu untersuchen galt, in jeder Hinsicht, in ihrer inneren Beziehung und zeitlich festgesetzt, und für beides gilt, daſs sich der Anfangspunkt nur unsicher, der Endpunkt aber genauer bestimmen läſst.

Wir unterbrechen Schleiermachers Gedankengang, um seine Darlegung des sittlichen Ziels der Erziehung im geschichtlichen Zusammenhange zu erkennen. 1813 und 1820 hat Schleiermacher den 3 Lebenskreisen des Staats, der Kirche und des Erkennens mit aller Klarheit die Sphäre der Geselligkeit gegenüber gestellt und das unterscheidende Merkmal hervorgehoben. Da wird das letzte Gebiet im Gegensatz zu den anderen als das »der rein menschlichen Gesellschaft im Staat«, als das Verhältnis bezeichnet, »in welches als das allgemeine der Mensch zurückversetzt wird«. Nun erinnern wir uns, wie sich im Verlaufe des 18. Jahrhunderts immer stärker die Überzeugung ausbildete, daſs der Mensch zum Bürger für den Staat erzogen werden müsse, daſs daneben eine Bewegung begann, die vor allem das rein Menschliche berücksichtigt wissen wollte, und daſs es endlich im Gefolg der Kantschen Philosophie am Schlusse des Jahrhunderts die vieldurchdachte Frage wurde, wie es zu machen sei, daſs der Erziehung zum Menschen und zum Bürger genug geschehe. Dieser Gegensatz von menschlicher und bürgerlicher Erziehung klingt noch bei Schleiermacher an, indem er die Privatsphäre als die rein menschliche Gesellschaft im Staat den übrigen Lebenskreisen, besonders dem oben genannten entgegensetzt. Es klingt am stärksten noch in der wiederholt genannten Abhandlung über den Beruf des Staats zur Erziehung an. Aber wie anders weiſs er dem Problem beizukommen! In der Art, wie dies von ihm geschieht, liegt die Wesenseigentümlichkeit seiner Ethik und seiner Erziehungslehre.

Bevor wir aber darauf eingehen, folgen wir ihm noch in einer anderen Untersuchung, die uns zeigt, wieviel energischer als seine Vorgänger er den Dingen zu Leibe geht. Nachdem er das sittliche, in den 4 Lebenskreisen beschlossene Ziel festgestellt hat, erwägt er zunächst die Tatsache, daſs die Gemeinschaft, für die der Zögling gebildet wird, selbst nicht vollkommen ist. Schleiermachers Zielgedanke ist durchaus von der Idee des Fortschritts und der Entwicklung des Lebens beherrscht. In seiner ethischen Anschauung kommt gleichzeitig eine geschichtsphilosophische Ansicht zum Ausdruck. Da die Entwicklung der Gesellschaft auch die der einzelnen und damit eine in ihm vorhandene gestaltende Kraft zur Voraussetzung hat, so muſs die Aufgabe der Erziehung sein, den Menschen so für die bestehende Gesellschaftsordnung zu bilden, daſs er auch an ihrer Weiterentwicklung mitzuarbeiten im stande ist, d. h. sie darf über dem von auſsen gegebenen festen Ziel nicht die Fortbildung der im Menschen ursprünglich angelegten Kraft und Freiheit vernachlässigen.

So kommt denn Schleiermacher auch von diesem Gesichtspunkt aus zu der schon oben angedeuteten Formulierung der erzieherischen Aufgabe, die sowohl den Zweck hat, den Menschen für die Gesellschaft tüchtig zu machen, wie als Einzelpersönlichkeit auszubilden. Sie hat, wie er es 1814 ausdrückt, darauf hinzuwirken, »daſs er nicht nur äuſserlich ein anderer sei als jeder andere, sondern ohnerachtet jener Ähnlichkeit auch innerlich und so in sich selbst Eins und unteilbar und nur sich selbst gleich«, sie hat ihn, wie die letzte Vorlesung sagt, individuell und universell auszubilden. So gewinnt das Problem der Aufklärung, wie die Erziehung zum Menschen und zum Bürger zu lösen sei, eine tiefere und zugleich bestimmtere Formulierung; und die damit zusammenhängenden Fragen lassen eine befriedigendere Lösung erwarten.

Wie verhält es sich mit der Gleichartigkeit und Verschiedenheit der Menschen-

natur, welche Bedeutung hat die Frage für die Organisation des öffentlichen Erziehungswesens? Auch diese Untersuchung ist wieder ungemein charakteristisch für Schleiermachers Behandlung der Erziehungslehre. Sie fällt eigentlich in das psychologische Gebiet; aber wie er bei der Bestimmung des Erziehungsziels auf eine wissenschaftliche sittliche Grundlegung verzichtete, so weist er hier die Untersuchung psychologischer Art von der Hand und begnügt sich mit einer für seinen Zweck hinreichenden geschichtlichen Betrachtung. Schleiermacher untersucht also nicht, ob die Menschen von Natur gleich oder verschieden in ihrer Bestimmung für die Gemeinschaft und in Anbetracht ihres persönlichen Lebens sind, sondern er fragt: welche Ansichten darüber liegen der Erziehungsorganisation, wie sie sich in der Geschichte zeigt, zu Grunde? Das Resultat ist die zweifellose Tatsache, dafs die Erziehung bis in die neueren Zeiten von der Voraussetzung einer angeborenen Verschiedenheit der Menschen ausgehe. »Es ist dies in vielen einzelnen Fällen schon soweit gegangen, dafs man bestimmt verboten hat, der Jugend, die zu einer anderen Klasse gehört, gewisse Kenntnisse mitzuteilen, weil sie doch davon keinen Gebrauch machen konnte.« (S. 60.) Er betrachtet diese Tatsache weiter unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäfsigkeit und Sittlichkeit und kommt einmal zu dem Ergebnis, dafs sich ein derartiges Erziehungssystem auf die Dauer nicht durchführen lasse und revolutionäre Erschütterungen herbeiführe — er denkt dabei wohl an Frankreich — und dafs es andrerseits sittlich verwerflich sei, weil sich von vornherein über die Naturanlage nichts mit Bestimmtheit ausmachen lasse. Demnach müfste für die Verschiedenartigkeit der Erziehung wenigstens der Zeitpunkt abgewartet werden, wo die Verschiedenheit der Anlage mit unzweideutiger Sicherheit sichtbar werde. Das Erziehungssystem hat sich in zwei Stufen darzustellen: erst Elementarbildung gemeinsam für alle, dann Spezialbildung den verschiedenen Anlagen gemäfs. Nach diesem Ziel sieht Schleiermacher auch die Entwicklung hindrängen. Der Verlauf des letzten halben Jahrhunderts zeigt ihm eine bemerkenswerte Veränderung in den Anschauungen über das Erziehungswesen. Früher benutzten die Kinder der sogenannten Vornehmen nur seltener die höheren allgemeinen Bildungsanstalten, die sie nun wie alle anderen besuchen. Darin sieht er also ein Anzeichen für die weitere Entwicklung der Demokratisierung der Erziehung. Es werde auch die Zeit kommen, wo sie auch die unterste Stufe allgemein benutzen werden, und zwar wird sich das in dem Grade entwickeln, »als das häusliche Leben (der Niederen) sich sittlicher gestaltet und die häusliche Erziehung sorgsamer wird, die Volksbildung im ganzen auch sich steigert.«

Abgesehen von der Zweistufigkeit des Erziehungswesens ist es die Aufgabe eines ideal organisierten Systems, es so einzurichten, dafs jedem die Möglichkeit gegeben wird, sich seinen Anlagen entsprechend auszubilden. Es ist das vielleicht der bedeutendste Gedanke der Erziehungslehre, jedenfalls der, wodurch sie sich von allen anderen Theorien vor und neben ihr unterscheidet. Dies Ziel hatte ihm schon als die wichtigste Aufgabe der Unterrichtsorganisation in seiner Rezension Zöllners vorgeschwebt; er hat dann selbst 1814 in seinem oben charakterisierten Votum einige Vorschläge nach dieser Richtung hin gemacht. Noch immer harrt diese Aufgabe, die in dem Mafse schwieriger geworden ist, als sich die Verhältnisse komplizierter gestaltet haben, einer befriedigenden Lösung, so bedeutungsvoll auch die Beseitigung des Gymnasialmonopols für die Entwicklung in dem angegebenen Sinne ist.

Nachdem Schleiermacher die Erziehungstätigkeit in Bezug auf ihre äufsere Organisation untersucht und festgestellt hat, geht er daran, sie in Hinsicht auf den Zögling und auf den Erzieher darzulegen. Auch hier knüpft er wieder an die ihm von der Zeit gestellten Probleme an und erstrebt ihre Lösung auf Grund seiner Lebensanschauungen. Das 18. Jahrhundert schwankt im ersteren Falle zwischen zwei verschiedenen Bestrebungen hin und her und behandelt einmal den Zögling als Mittel für einen aufser ihm liegenden Zweck, während es gleichzeitig dadurch, dafs es den Unterricht in ein Spiel zu verwandeln sucht, auf die momentane Befriedigung der Glückseligkeit des Zöglings bedacht ist. Das erste weist Schleiermacher

natürlich kurzerhand ab; es ist mit seiner Auffassung vom Menschen als sittlichem selbsttätigen Wesen nicht vereinbar. Im zweiten Punkte kommt er zu einem befriedigenden Resultat, indem er an Stelle der starren Anschauung des Rationalismus, der im Kinde schon den Erwachsenen sieht, die Entwicklungsfähigkeit der menschlichen Seele setzt und das frühere Lebensalter, in dem noch kein Bewufstsein der Zwecke vorhanden ist, von dem späteren, wo sich dies zu entwickeln beginnt, unterscheidet. In jenem mufs die Arbeit noch Spiel sein, dann tritt an dessen Stelle die Übung, die schon im Zögling die Zustimmung zum Zweck voraussetzt. Auf diese Weise wird sowohl die so wichtige selbständige Bedeutung jedes Lebensmoments und dessen Befriedigung gewahrt, wie auch das Ziel der individuellen und universellen Ausbildung erreicht.

Die Frage nach dem Erzieher, welche Eigenschaften ihm zukommen und wer erziehen mufs, hängen aufs engste mit der Bestimmung des Zwecks der Erziehung zusammen. Ihn hatte Schleiermacher eben dahin bestimmt, dafs der Zögling für die Gemeinschaft, aber zugleich mit der Fähigkeit, an ihrer Fortentwicklung zu arbeiten, gebildet werden mufs. Das setzt im Erzieher selbst eine Einsicht in die Bedürfnisse des Gemeinschaftslebens und in seinen Fortschritt voraus. Erziehen müfsten nur die, »die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken hätten«. (S. 91.) Aber es ist doch noch ein anderes erforderlich, um eine fruchtbare Ausübung der Erziehungstätigkeit zu verbürgen. Was das ist, wird nur durch eine Untersuchung des Erziehungsverfahrens selbst deutlich.

Das Verfahren der Erziehung ist dadurch bedingt, dafs in ihr die unabsichtlichen Einwirkungen des Lebens eine wichtige Rolle spielen. Den engen Zusammenhang zwischen Leben und Erziehung hatte Schleiermacher gleich im Anfang hervorgehoben, wo es ihm darauf ankam, diese nur allgemein als absichtlich geübte, kunstgemäfse Tätigkeit zu charakterisieren. Dafs es eine Erziehung nicht gibt, die von den Einwirkungen des Lebens ganz absehen könnte, zeigt er jetzt im einzelnen an mehreren Beispielen. Im frühen Kindesalter wird z. B. die Grundlage für die Gesinnung durch unabsichtliche Einwirkungen gelegt; und selbst die Mitteilung von Kenntnissen erfolgt auch ohne gewollte Erziehung, indem, wie es der Zufall bietet, die Wifsbegierde des Kindes befriedigt wird.

Ist aber das Leben selbst ein erzieherischer Faktor stärkster Art, so fragt es sich: wie hat sich die planmäfsige Erziehung dazu zu verhalten. Hat sie diese Einflüsse nur zu fördern und zu beschleunigen oder ist auch die Nötigung vorhanden, ihnen entgegen zu wirken, oder ist bald das eine, bald das andere zu tun? Die Beantwortung und Untersuchung dieser Frage hat Schleiermacher Schwierigkeiten gemacht wie keine andere. Auch das Problem selbst hat er nicht immer im gleichen Sinne aufgefafst. 1814 bezieht er die Frage, ob die Erziehung fördernd oder entgegenwirkend verfahren solle, lediglich individualistisch auf die Anlage des Zöglings; 1820 dehnt er die Untersuchung zwar auch auf die vom Leben herkommenden Einflüsse aus. Aber in beiden Fällen sucht er dem Problem dadurch beizukommen, dafs er von einer Untersuchung über die sittliche Anlage des Menschen ausgeht. Er quält sich mit unfruchtbaren Erörterungen über die angeborene Güte oder Schlechtigkeit ab. In den letzten Vorlesungen von 1826 läfst er diese psychologischen Untersuchungen mit ebensolcher Entschiedenheit beiseite wie vorher die Ergründung der Frage, ob die Menschen von Natur gleich oder ungleich veranlagt seien. Das Problem, wie die Erziehung zu verfahren habe, wird nun nicht mehr, wie 1814, aus der Auffassung über die sittliche Anlage des Zöglings abgeleitet, sondern ergibt sich, wie es 1820 schon angedeutet war, aus der Tatsache, dafs die Lebensgemeinschaft dem Ideale nicht entspricht. Das ursprünglich so stark betonte individualistische Moment ist hinter dem Gemeinschaftsprinzip fast völlig verschwunden. Es ist ein Vorgang, der an Goethe erinnert, bei dem mit dem höheren Alter — man denke an den zweiten Teil des Wilhelm Meister und des Faust — die soziale Idee den Individualismus gänzlich zurückdrängt.

Die Schlufsfolgerung ist in Kürze so: Wäre das den Zögling als Staat, Kirche

usw. umgebende Leben dem Ideal entsprechend, so könnte man sich denken, dafs die Erziehung lediglich durch dessen unbeabsichtigte Einwirkungen zum Ziele führte. Aber dies Leben ist unvollkommen, daher mufs seinen Einflüssen — das ist die Antwort auf die oben gestellte Frage — entgegengewirkt werden, soweit sie die Entwicklung des Zöglings gefährden. Aber auch im Zögling selbst liegen solche das soziale Leben gefährdende Eigenschaften. Sie bestehen in dem, »was, für sich mafslos entwickelt, auch der persönlichen Eigentümlichkeit das Gepräge des Unsittlichen gibt, nämlich das Egoistische, Launenhafte, Willkürliche, Desultorische«. (S. 726.) Dies mufs also zurückgedrängt werden, wenn der Mensch für das gesellige Leben brauchbar werden soll. Vor allem aber verdient die Aufmerksamkeit des Erziehers die im Zögling vorhandene selbsttätige Anlage, die auf das gemeinschaftliche Dasein in Staat, Kirche, Wissenschaft und Geselligkeit gerichtet ist und die in der ursprünglichen Kraft und Freiheit zur Weiterbildung der Lebensinstitutionen besteht. Ihre Entwicklung und Förderung ist die eigentliche Aufgabe der Erziehung.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich nun, dafs der Erzieher nicht blofs, wie schon oben angedeutet war, die Einsicht in den Fortschritt der bestehenden Verhältnisse haben mufs; es ist auch nötig, dafs auf ihn die aus der Unvollkommenheit des Lebens stammenden unsittlichen Einflüsse keine Wirkung mehr üben und dafs die der menschlichen Natur anhaftenden individualistischen Triebe in ihm überwunden sind: kurz dafs er eine in seinem Wesen gefestigte und sozial gebildete Persönlichkeit geworden ist. Nur »unter Voraussetzung dieser Auswahl ausgezeichneter Menschen« kann die Erziehung Vollkommenes leisten. Die weitere Frage ist aber nun die: wer wählt diese ausgezeichneten Erzieher aus, wer erkennt sie?

Eine schwierige Frage, die mit dem Problem zusammenhängt, ob der Familie oder dem Staat die Erziehung zukommt. Die Wohlfahrtstheorie des 18. Jahrhunderts hatte dem Staat das unbedingte Recht der Erziehung zugesprochen. Als sich seit den siebziger Jahren, noch vor dem Ausbruch der französischen Revolution, also nicht etwa als eine Folge derselben, auf allen Gebieten gegen den herrschenden Absolutismus das Recht des Individuums zu regen und die Persönlichkeit aus dem Bevormundungssystem zu befreien begann, wurden auch Stimmen laut, die gegen die Staatserziehung für die Familienerziehung eintraten. Den schroffsten Ausdruck erhielten die beiden sich entgegenstehenden Ansichten durch Humboldt und Fichte. Jener sprach 1792 in seiner damals unveröffentlicht gebliebenen Schrift: Über die Grenzen der Wirksamkeit des Staats als Vertreter des kühnsten Individualismus diesem jedes Recht der Einmischung in die Erziehung ab; Fichte vertrat als der erste grofse Staatssozialist seit den Tagen Platos die mit leidenschaftlicher Beredsamkeit vorgetragene Forderung in seinen bekannten Reden an die deutsche Nation, dafs der Staat die ganze Erziehung von der Geburt an übernehmen und jeden Familienanschlufs ausschalten müsse. Beide Ansichten waren aus subjektiven Empfindungen heraus geboren und standen sich verständnislos und jede mit dem Anspruch auf alleinige Richtigkeit gegenüber.

Eine Lösung des Dilemmas wurde erst durch die geschichtliche Betrachtung angebahnt. Schleiermacher ist es, der dies Moment zuerst für die pädagogische Theorie zur Geltung bringt. Am tiefsten und eingehendsten sind seine Ausführungen in der schon mehrfach herangezogenen Abhandlung über den Beruf des Staats zur Erziehung. Schleiermacher knüpft an den vorstaatlichen Zustand an, wo noch »mehrere Familien ohne bestimmte Form einer Verfassung ein sehr ähnliches Leben beieinander leben«. In diesem Zustand entwickeln sich gewisse sittliche und religiöse Gefühle, es entstehen Übungen und Fertigkeiten, die den Bedürfnissen und der Erwerbsweise der Menschen jener Zeit entsprechen: kurz, es entsteht eine gemeinsame Sitte, in der die Jugend heranwächst, ja, man darf sagen, erzogen wird. Die Erziehung trägt auf dieser Stufe den Charakter der Privaterziehung. Weiter: in dem Mafse wie sich die einzelnen Familien zu gröfseren Gemeinschaften zusammenschliefsen, um so deutlicher bildet sich auch bis zu gewissem Grade eine Art öffentlicher Erziehung heraus. Ehe es zu

einer wirklichen Staatsbildung kommt, ist schon ein Gegensatz der öffentlichen und Privaterziehung vorhanden. Es wäre also nach dieser Darlegung irrig anzunehmen, dafs dieser Gegensatz in dem Wesen des Staats und seinen Ansprüchen begründet läge. Aber die Untersuchung ergibt noch ein anderes wichtiges Resultat. Vor aller Staatsbildung ist ein wesentliches Ferment aller Erziehung vorhanden, es besteht in den Sitten und Gebräuchen, die in einem Volk überall älter als die Verfassung sind. Auch diese Sitte ist also nicht vom Staat erzeugt oder auf ihm beruhend, sondern sie ist »das gemeinsame, aber freie und nur in freier Gemeinsamkeit gedeihende unbewufste Erzeugnis des Volks«. Sie ist etwas Ursprüngliches, Eigentümliches, der Selbsterhaltungstrieb des Volkes, die Sphäre, auf die der Staat von Natur nicht das geringste Anrecht hat und die er respektieren mufs, solange sie mit seinem Interesse nicht in Widerspruch gerät. Hier sind die Grenzen der Wirksamkeit des Staats in der Erziehung vorsichtig angedeutet.

Wir folgen Schleiermacher weiter in seinen Darlegungen über die Entwicklung des vorstaatlichen Zustandes. Durch Ereignisse verschiedener Art, z. B. Eroberung, Unterwerfung fremder Stämme beginnt sich die ursprünglich einheitliche Gemeinschaft zu gliedern. Ein allmählich fortschreitender Prozefs gesellschaftlicher Differenzierung vollzieht sich; nun erst fängt die oberste Leitung an, sich von der herrschenden Kaste, mit der sie bisher verbunden war, loszulösen. Der Staat entsteht als höhere Einheit, und die Aufgabe erwächst für ihn, die vorhandenen Unterschiede auszugleichen und den Gemeingeist, der durch die Differenzierung der Gesellschaft verloren gegangen ist, wieder herzustellen. So ergibt sich für Schleiermacher 1814 auf die Frage, wie der Staat dazu komme, einen tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen, die Antwort: »Dann nämlich und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewufstseins derselben zu stiften.« 1826 hat er dann diesem Gedanken nur einen andern Ausdruck gegeben, ohne ihn sachlich zu verändern, und das unmittelbare Eingreifen des Staates in Fragen der Erziehung von dem Zustande des in einem Volk herrschenden öffentlichen Lebens abhängig gemacht. Nur wo es »an einem solchen öffentlichen Leben fehlt, eine grofse Verschiedenheit und grofse Passivität der Masse vorhanden ist, da mufs die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung wirken«. Also in dem unmittelbaren Wirken des Staates in Bezug auf die Erziehung hat Schleiermacher doch immer nur einen vorübergehenden Zustand gesehen, der sich nur durch besondere Veranlassungen rechtfertigt. Von diesem Gesichtspunkt aus hat er in einer Rede über Friedrich den Grofsen 1821 dessen Volksbildungsbestrebungen gewürdigt und sie als einen Versuch charakterisiert, das Volk »auf eine höhere Stufe des Bewufstseins zu erheben«, hat er Massows Staatserziehungssystem im grofsen, wenn auch nicht in den einzelnen Teilen seiner Ausführung gebilligt und endlich selbst an der Nationalerziehung mitgearbeitet, die Humboldt von Staatswegen in die Wege geleitet hatte.

Mit diesen Ausführungen erledigt sich die oben gestellte Frage, wer die Erzieher auswählt, natürlich der, der jeweils die Erziehung in Händen hat.

In all diesen Untersuchungen hat Schleiermacher nie auf den Unterschied der Geschlechter Rücksicht genommen. Es handelt sich demnach noch darum kurz zu erörtern, ob die bisher charakterisierte Erziehung unterschiedslos für beide Geschlechter, das männliche und das weibliche, gilt. Auch hier wird wieder die geschichtliche Betrachtung zu Rate gezogen; sie zeigt, wie mit steigender Kultur die ursprünglich bestehende Ungleichheit in der Stellung beider Geschlechter immer mehr schwindet. Es kann und darf daher diese Entwicklung in keiner Weise gehindert werden, soweit sie nicht mit der Naturanlage des Weibes in Widerspruch gerät. Dementsprechend mufs auch die Erziehung eine Einrichtung zu treffen suchen, die auf der einen Seite der Naturbestimmung des Weibes Rechnung trägt und auf der andern dem weiblichen Geschlechte soviel Vorschub leistet, »als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist«.

Damit sind die Voruntersuchungen beendet. Zwei wesentliche Resultate haben sich dabei ergeben: Die Erziehung ist eine Tätigkeit, die einerseits die Anlagen des Zöglings hemmend oder fördernd zu beeinflussen unternimmt und andrerseits die vom Leben herkommenden Einwirkungen zu unterstützen oder abzuhalten sucht. Ihr Ziel ist die Entwicklung des Menschen zur sozialen Persönlichkeit, die aber auch im stande sein mufs, selbsttätig an der Weitergestaltung des menschlichen Lebens, wie es sich in Staat, Kirche, Wissenschaft und Geselligkeit ausgebildet hat, fortzuarbeiten. Was die äufsere Form anbetrifft, in der die Erziehung diese Tätigkeit zu üben hat, so ergibt sich für Schleiermacher erstens aufser der häuslichen Erziehung die Notwendigkeit einer öffentlichen und innerhalb dieser wieder die Trennung einer gemeinschaftlichen Elementarerziehung von der darauf eintretenden Spezial- und Berufsbildung.

Diese Grundgedanken führt Schleiermacher in den beiden übrigen Hauptteilen seiner Erziehungslehre im einzelnen aus. Wir müssen es uns aber versagen, sie mit eben der Ausführlichkeit wie den ersten grundlegenden Abschnitt zu charakterisieren; und wir können darauf um so mehr verzichten, als es uns nur darauf ankam, durch eingehende Betrachtung der Grundgedanken Schleiermachers das Verständnis der nachfolgenden Würdigung seiner Erziehungslehre vorzubereiten. Nur ganz kurz wollen wir noch die wichtigsten Punkte angeben.

Schleiermacher untersucht zunächst das Erziehungsverfahren, das er bisher als Gegenwirkung und Unterstützung charakterisiert hatte, im einzelnen. Das sicherste und radikalste Mittel, den Zögling vor allen Einwirkungen des Lebens zu bewahren, wie es z. B. Rousseau bei seinem Emil anwendet, eliminiert damit einen der wertvollsten Erziehungsfaktoren und gefährdet die Ausbildung des Charakters. Knaben müssen gewagt werden, um Männer zu werden, sagt Herbart. Andrerseits dürfen die bösen Einflüsse des Lebens auf den Zögling keine Macht gewinnen. Bis zu gewissem Grade mufs die Erziehung den Knaben vor den sittlichen Gefahren des Lebens behüten, aber es wird genügen, wenn diese Tätigkeit in der Lebensperiode geübt wird, wo Bewufstsein und eigener Wille zu erwachen und zum Leben Stellung zu nehmen beginnt.

Soweit die widerstrebenden Anlagen des Zöglings der Erziehung Schwierigkeiten bereiten, kommen als gegenwirkende Mittel entweder der sittliche Tadel, die Mifsbilligung, die Erregung der Scham oder physische Gewaltmafsregeln in Gestalt körperlicher Strafen in Betracht. Was Schleiermacher über die Anwendung und Bedeutung derselben, besonders in den Vorlesungen von 1820 (S. 737 ff.) sagt, ist das Geistvollste und Beachtenswerteste, was bisher die Pädagogik darüber aufgestellt hat. Wir können hier nur soviel andeuten, dafs die Ausübung dieser Mittel, je nachdem die schlechte Gesinnung des Zöglings, einzelne Willensakte oder seine Gewohnheiten und Fertigkeiten in Betracht kommen, in den verschiedenen Stadien der Erziehung verschieden gehandhabt werden mufs und die gröfste Vorsicht erfordert, und dafs sie nur als ein Notbehelf zu gebrauchen ist, der je eher je lieber aus der Erziehung verschwinden mufs.

Denn das wesentliche Moment der Erziehung ist positiver Art. Sie mufs vor allem darauf bedacht sein, die guten Einwirkungen des Lebens und die guten Anlagen des Zöglings zu fördern, um auf diese Weise dem Schlechten entgegen zu wirken. Hierbei gilt es nun aber eine naheliegende Gefahr zu vermeiden, in die der Übereifer der Erziehung leicht verfallen kann und der er auch in den Zeiten, da die pädagogische Begeisterung sehr hoch ging, tatsächlich erlag. Der Erzieher darf nicht alles mit pedantischer Genauigkeit in den Zwang der Regel bringen und die unabsichtlichen Wirkungen des Lebens ganz ausschalten wollen. Welchen bedeutenden Einflufs Schleiermacher dem Leben für die Erziehung beimifst, haben wir schon wiederholt bemerken können; er widmet aber dem Gegenstande an dieser Stelle noch ein bedeutendes Kapitel, in dem er untersucht, welchen Anteil die schon wiederholt genannten Lebensgemeinschaften: die Kirche, der Staat, der gesellige Verkehr und die Wissenschaft an der Erziehung haben. Am gefährlichsten ist es, wenn das persönliche Innenleben des Zöglings, eben das, woraus sich die Gesinnung

entwickelt, dem mechanischen Regelzwange unterworfen wird, weil dadurch der ursprüngliche Trieb freier Selbstbetätigung und Entwicklung leicht gefährdet werden kann. Vielmehr als hier, wo die Regel natürlich auch nicht völlig zu entbehren ist, gehört sie in das Gebiet der Fertigkeiten, durch deren Ausbildung der Zögling in den Stand gesetzt werden soll, irgend einen Teil der Aufgabe der Gesellschaft lösen zu können. Hier also im Gebiet der Berufsausbildung hat das methodisch-technische Verfahren vor allem seinen Platz.

Schleiermacher unterläſst es nicht, immer wieder nachdrücklich hervorzuheben, welchen groſsen Wert das gesamte Leben mit seinen unabsichtlichen Einwirkungen für die Erziehung hat. Eine vom Leben abgesonderte Erziehung ist für Schleiermacher ein Unding. Nur neben diesem, nicht etwa ausschlieſslich, haben auch die eigens für die Erziehung eingerichteten Bildungsstätten, vor allem die Schule ihren Platz. Ihnen widmet nun Schleiermacher einen besonders umfangreichen Abschnitt als zweiten speziellen Teil seiner Erziehungslehre.

Entsprechend seiner schon früher angedeuteten Einteilung der äuſseren Organisation der Erziehung behandelt er zunächst die Bedeutung des Hauses. Es ist sein erstes und letztes Wort, daſs das Haus, die Familie immer die eigentliche natürliche Stätte der Erziehung sein muſs, sein müſste. In Übereinstimmung mit Pestalozzi, der die Bedeutung der Familie zuerst mit aller Entschiedenheit hervorgehoben hat, im Gegensatz zu Fichte legt er den gröſsten Nachdruck auf die häusliche Erziehung und weist darin der Mutter die wichtigste Stellung zu. Sie ist der Mittelpunkt des kleinen Gemeinwesens und stellt die natürliche Verbindung zwischen seinen Mitgliedern her. Sie wirkt durch den Geist der Liebe; und in der Wechselwirkung dieses von Liebe erfüllten gemeinschaftlichen Lebens findet nun in freier natürlicher Weise, ohne künstliche Maſsregeln die erste Entwicklung statt. Vor allem ist die Familie der Ort für die Bildung des sittlichen und religiösen Gefühls. Gerade hier muſs alles Absichtliche ausgeschlossen sein; es ist nur nichts zu hemmen, was aus der inneren Entwicklung unter dem Einflusse des im Hause herrschenden religiösen Geistes natürlich hervorgeht. Alle religiösen Dinge dem kindlichen Verstande fernhalten, weil er sie doch noch nicht begreift, hieſse das Leben im Hause ersticken. »Wir müſsten ja der Mutterliebe Gewalt antun, wenn sich die frommen Gemütszustände den Kindern nicht mitteilen sollten.« (S. 350.) Die Ergänzung in diesem Punkte bildet die Kirche.

Auch für die Pflege der Phantasie und des Schönheitssinnes ist vor allem die Familie die eigentliche Stätte. Schleiermacher hat der Ausbildung der Phantasie einen groſsen Wert beigemessen. Sie bildet fast ganz das Thema der dritten Rede über die Religion. Da verurteilt er den nüchternen phantasielosen Geist des Zeitalters, die glatte, moralisierende, nur den Verstand fördernde Erziehung, die den Sinn des Kindes für das Ahnungslose und Geheimnisvolle nicht berücksichtigt. In seiner Erziehungslehre ist er für das Kindermärchen eingetreten und hat in dessen Abwehr nur die Folgen der Verwechselung der Bedürfnisse des Kindes mit denen des Mannes gesehen.

Was aber nun die Kenntnisse und Fertigkeiten anbetrifft, so fallen die nur soweit in die Aufgaben der Familie, als sie sich auf deren besondere Bedürfnisse beziehen. So werden die Kinder der Landleute schon frühzeitig mit den zu ihrem Berufe gehörenden Fertigkeiten bekannt.

Die Pflege der Kenntnisse und Fertigkeiten macht die wesentliche Aufgabe der Schule aus. Aber das ist nicht so zu verstehen, als ob sie für die Bildung der Gesinnung garnicht in Betracht käme und bloſse Lernschule wäre. »Davon kann garnicht die Rede sein, daſs die Schule nicht auch Erziehungsanstalt sei.« (S. 363.) Aber sie ist es und kann es nur sein, so weit dies der Natur ihrer Einrichtung entspricht. Auch sie ist ja eine Gemeinschaft und ein wichtiger Bestandteil des öffentlichen Lebens geworden und wirkt schon als solche erziehend. Sucht sie in absichtlicher Weise darüber hinaus zu wirken, so gerät sie mit dem Hause unter Umständen in Widerspruch und erstrebt Unerreichbares. Denn für Erziehungsaufgaben, die nicht unmittelbar im Wesen dieser Einrichtung begründet liegen, fehlen ihr die wichtigsten Mittel, vor allem die Möglich-

keit rein persönlicher individueller Einwirkung. Die Tätigkeit des Lehrers in der Schule erstreckt sich auf die Menge. Die Schule ist das Abbild des Staates im kleinen, eine Gemeinschaft, die auf Ordnung und Gemeingeist beruht und in der der Lehrer das Gesetz vertritt und seine Beachtung erzwingt.

Für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände auf den verschiedenen Schulen gibt es nur einen Gesichtspunkt, nämlich das Leben. Die Schule hat in Ordnung und Zusammenhang dem Zöglinge die Gegenstände und Fertigkeiten zu bieten, die ihm in seinem Umkreis des Lebens allmählich nahe treten würden. Das ist nicht im Sinne des Utilitarismus zu verstehen; als ob die Schule nur eine Vorbereitungsanstalt für den künftigen Beruf wäre. Nichts liegt Schleiermacher ferner. So kann auch einer den Satz Schleiermachers nur verstehen, der seinen Begriff vom Leben nicht im richtigen Sinne auffafst. Das Leben geht ja nach ihm nicht etwa im Berufe auf. Es umfafst Geselligkeit, kirchliches und politisches Leben. Also fällt unter die Aufgabe der Schule auch die Pflege des geselligen und bürgerlichen Geistes, das letztere geschieht z. B. durch den Unterricht in der Geschichte und der Sprache. Nur sofern das auf der Schule Gelernte auch im späteren Leben einen Wert behält, hat es wirklich einen Zweck. »Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben etwas Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einflufs zu üben und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein.« (S. 382.) Hiermit wendet sich Schleiermacher energisch gegen die Überschätzung der formalen Bildung. Dieser Gesichtspunkt allein darf nie für die Auswahl der Gegenstände mafsgebend sein. Er ist auch deswegen vom Übel, weil sich nie erweisen läfst, dafs die formale Bildung nur an dem Material durchführbar ist, das später seine Geltung verliert. »Gewöhnlich wird sich aber zeigen, wenn man die Sache historisch betrachtet, dafs eine solche Ausübung nur aus dem Herkommen besteht, dafs der Sache etwas zum Grunde liegt, was aus anderen Verhältnissen überkommen ist, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und also vor der Theorie keine Gnade finden kann.« (S. 383.)

Was nun in diesem Zusammenhange unter Leben zu verstehen, ist aber nicht für jeden dasselbe. Vor allem ist der Unterschied zwischen Regierenden und Regierten zu beachten; d. h. zwischen solchen, welche an der Leitung des öffentlichen Gemeinwesens irgendwie teilnehmen, und sei es auch nur im Privatverhältnis mit Schrift und Rede, und solchen, von denen das nicht gesagt werden kann. Jene bedürfen einer gründlichen historischen Bildung, die sie zum Verständnis der Kultur ihrer Zeit befähigt, und die kann nur die eingehende Kenntnis der klassischen Sprachen geben. Sie bilden demnach den Hauptbestandteil des Unterrichts auf den Gymnasien. Die andern bedürfen der Vorbildung für das niedere und höhere Gewerbsleben und nur soweit einer Erziehung des politischen Sinnes, als sie dadurch zum Verständnis der bürgerlichen Angelegenheiten befähigt werden, ohne doch leitend daran teilzunehmen. Für sie, d. h. die Zöglinge der Stadt- und Bürgerschulen, sind demnach die alten Sprachen wertlos. »Die alten Sprachen allein und für alle gleichmäfsig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus.« (451 f.) In diesen Auseinandersetzungen erhalten die Vorschläge Schleiermachers in seinem Votum von 1814 systematische Begründung.

Auch Schleiermachers Ansicht über die Methode und das Prinzip des Unterrichts ergibt sich aus der schon früher dargestellten Anschauung vom Werte des einzelnen Lebensmoments. »Alles den Unterricht Betreffende ist so zu organisieren, dafs jede Tätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und auch die Befriedigung in sich selbst trage.« (416.) Das ist das echte und einzige Grundprinzip jedes Unterrichts. Denn gibt es auch im einzelnen für jeden Gegenstand noch eine besondere daraus herfliefsende Kunstlehre, so gehen doch alle auf diese höchste Forderung zurück. Wie Schwarz

in seinem Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik (S. 163), behauptet auch Schleiermacher: »Es mufs ein gemeinsames Prinzip für den Unterricht rücksichtlich aller Gegenstände geben.« (416.) Bestimmter gestaltet sich nun die Forderung so, dafs jede Belehrung an das Frühere anzuknüpfen habe, besonders im Kindesalter, wo ja der Mensch mehr im Zusammenhange mit der Vergangenheit als mit der Zukunft lebt. Und diese Anknüpfung hat so zu geschehen, dafs sich das vorher Dagewesene möglichst reichlich entfalte. Anknüpfung an das Gelernte und Entfaltung desselben sind demnach die hauptsächlichsten Maximen für den Unterricht. Fort aber mit allem Mechanismus, wie ihn Basedow übte, und wie er sich teilweise auch bei Pestalozzi findet, fort aber auch mit aller Tändelei, die der Schule den Ernst nimmt, und mit allem geistreichen Wesen, das durch zufällige witzige Einfälle und absichtliche Effekthascherei Interesse zu wecken sucht. Echte aus dem Innern entspringende Lebendigkeit ist das einzige Mittel, Interesse einzuflöfsen, denn sie weckt das Leben und die frohe Empfindung der Kraft im Zögling. Und das Wohlbefinden liegt in der Betätigung und dem Gelingen der Kraft.

c) Beurteilung der Erziehungslehre. Schleiermachers Erziehungslehre nimmt in der Geschichte der Pädagogik einen hervorragenden Rang ein, der immer noch nicht genügend gewürdigt ist. Ich suche die wesentlichsten Punkte hervorzuheben.

Schleiermacher ist der erste, der sich mit aller Entschiedenheit von dem Glauben des Rationalismus abwendet, dafs es eine für alle Zeiten und Räume allgemein geltende Erziehungslehre gebe, dafs es möglich sei, aus der Natur des Menschen oder der Gesellschaft oder aus der sittlichen Bestimmung allgemeingültige Grundsätze abzuleiten. Er gewinnt diese Überzeugung aus seiner historischen Einsicht. Er gehört der Gruppe derjenigen deutschen Denker an, die »im Gegensatz gegen die Aufklärung und deren natürliche Moral, ihr Naturrecht sowie ihre natürliche Theologie, die geschichtliche Natur des Menschen und der von ihm geschaffenen Kulturformen und Verbände, die den einzelnen beherrschende, einen Selbstwert bildende Realität der grofsen sozial-geschichtlichen Schöpfungen, wie Religion, Wissenschaft, Poesie und Staat zur Erkenntnis brachten und so im Menschen des 19. Jahrhunderts ein stärkeres Gefühl sozialer, nationaler und kirchlicher Zusammengehörigkeit, eine geschichtlich begründete Achtung vor den grofsen Gestalten des Glaubens und des Staatslebens entwickelten. Goethe, Schelling, Hegel, die Romantiker und die historische Schule, Coleridge und Carlyle, Maine de Biran und Guizot werden von demselben Zuge vorwärts getrieben.« (Dilthey.) Dies geschichtliche Verständnis bildet auch die Grundlage von Schleiermachers Erziehungslehre. Darauf beruht es, wenn sie nur mit dem Anspruch des Hypothetischen, Relativen, zeitlich Beschränkten auftritt, wenn sie sich damit begnügt, nur ihrer Zeit zu dienen.

Aber die Geschichte wird ihm nun auch ein Mittel für die Erkenntnis der Aufgaben, die seine Zeit zu lösen hat. Hier wird zum ersten Male in der Pädagogik die historische Betrachtungsweise angewendet, um Aufgabe, Ziel, Methode und Organisation des Erziehungsgeschäfts zu begründen. Herbarts Theorie beruht bekanntlich auf seinen psychologischen Voraussetzungen, bei Niemeyer und Schwarz steht die Geschichte aufser jedem Zusammenhang mit ihren Systemen. Schleiermacher sucht seine Erkenntnis aus der Geschichte zu gewinnen. Seine Bemerkungen über die Macht der Erziehung, über ihr Ziel, über die weibliche Ausbildung, den Anteil der unteren Klassen an der höheren Bildung, um nur einiges zu wiederholen, beruhen auf historischer Untersuchung.

Hier aber entsteht die Frage: wie kann die Geschichte diese Aufgabe leisten? Eine Geschichte, die nichts weiter ist als eine Aneinanderreihung von Tatsachen vermag keine Grundlage für die systematische Erkenntnis zu liefern. Nur wenn der zwischen den Ereignissen bestehende Zusammenhang, ihre gegenseitige Abhängigkeit beachtet, kurz wenn sie, wie es seit dem 18. Jahrhundert heifst, mit philosophischem Geiste betrachtet wird, kann sie zur Grundlage für die pädagogische Theorie dienen. Die verschiedenen Möglichkeiten philosophischer Geschichtsauffassung, wie sie seit Montesquieu, Turgot und Herder entstanden, dar-

zulegen, ist hier nicht der Ort. Nur das Gemeinsame sei kurz hervorgehoben. Bei allen findet sich die Überzeugung, dafs sich die menschheitliche Entwicklung in beständigem Fortschritt, einem vom Naturzustande ausgehenden Progressus vollzieht. Diese geschichtsphilosophische Konstruktion modifiziert sich bei Schleiermacher nur in der Weise, dafs er Natur und Geist in gegenseitiger Wechselwirkung in der Geschichte betrachtet und im Prozefs des Werdens jene immer mehr zurücktreten, die Vernunft aber beständig zu gröfserer und ausgedehnterer Herrschaft gelangen sieht. Diese Anschauung beherrscht seine ethische und religiöse Theorie in gleicher Weise wie seine pädagogische, sie liegt schon den Reden über die Religion wie den letzten Vorlesungen über Dialektik und der Glaubenslehre zu Grunde: all seine tiefdringenden Forschungen beruhen auf der Überzeugung, dafs sich aus dem chaotischen Naturzustande in einheitlichem gradlinigen Progressus das Geistige zu höchster Vollkommenheit entwickelt. Mit Hülfe dieser konstruktiven Betrachtungsweise gewinnt er überall, auch in seiner Erziehungslehre, die Grundlage für seine Theorie.

Es ist eins der gröfsten Verdienste Schleiermachers, dafs er die pädagogische Theorie auf die Basis der Geschichte gestellt hat. Wie er mit seiner Erziehungslehre überhaupt wenig wirksam gewesen ist, so hat er auch bis zum heutigen Tage in seiner historischen Methode keine Nachfolger gefunden. Es gibt keine einzige pädagogische Doktrin, die ihre Erkenntnisse aus den Tatsachen der Geschichte herzuleiten unternähme. Und doch wird und mufs sie die wichtigste Grundlage bilden, wenn anders ein Wandel in der Unsicherheit und Willkür der heut uns umflutenden pädagogischen Meinungen eintreten soll.

Freilich nicht nach der Art Schleiermachers. Der kühne transcendentale Idealismus seiner Zeit glaubte den Gang der Natur und Geschichte aus der schöpferischen Kraft des Geistes erkennen und das Wissen von der Gesetzmäfsigkeit alles Geschehens aus den Anlagen des Menschen gewinnen zu können. Wir denken heut nicht nur über die Fähigkeiten des Menschen bescheidener, wir wissen auch, dafs uns keine Analyse des historischen Geschehens irgend welche darin waltenden Gesetze entdeckt. Und doch ist die Geschichte auch für die systematische Begründung von bedeutendem Werte. Aus ihr allein können wir den Mafsstab für die Beurteilung der Unterrichtsorganisation gewinnen, sofern sie es uns ermöglicht, die Ursprünge des Bildungswesens aufzudecken, seinen Zusammenhang mit den übrigen Kulturerscheinungen und mit den Forderungen des Lebens zu erkennen und seine von dem Wechsel der Bedingungen abhängige Gestaltung zu beobachten. Indem wir bis zu den ersten Anfängen zurückgehen und die bei den Naturvölkern herrschenden Zustände im Erziehungsgeschäft zur Vergleichung heranziehen, haben wir die Möglichkeit, es in seinen einfachsten Verhältnissen zu studieren. Nur in der Geschichte lernen wir die gröfsten Pädagogen und Methodiker kennen und nur hier sind wir im stande, in aller Vollständigkeit, wie es für die Erkenntnis des Erziehungsprozesses notwendig ist, die Voraussetzungen und die Eigenart dieses Vorganges zu erforschen.

Dazu ist freilich ein anderes Verfahren nötig, als es Schleiermacher übt. Nicht mit willkürlicher Konstruktion der Tatsachen ist uns gedient, sondern der ganze Reichtum geschichtlichen Geschehens mufs herangezogen, in seinen Zusammenhängen untersucht und in seiner Bedeutung für das Wesen und Werden der grofsen Erzieherpersönlichkeit erforscht werden. Die vergleichende Methode in der geschichtlich fundierten Betrachtung der bedeutendsten Pädagogen ist, wenn auch nicht der einzige, so doch der wichtigste Weg, zum Verständnis des Erziehungsvorgangs zu gelangen.

Aufser den angegebenen Momenten kommt für die pädagogische Theorie noch ein anderer in Betracht: es ist das Studium der Entwicklung des Kindes. Die Eigenart der Kindesseele in ihrem Unterschied vom Innenleben des Erwachsenen ist erst spät erkannt worden. Bei Rousseau finden sich die ersten Anfänge. Treffend haben dann Pestalozzi und Goethe dem Kinde die Eigenart seines Wesens und seiner Lebensäufserungen abgelauscht. Schleiermacher hat nur einmal die dichterische Gestaltung eines Kindes versucht. Es ist die

Sophie in der Weihnachtsfeier, die aber mit ihren überklugen, geistreichen Bemerkungen ein wenig gelungenes Abbild des kindlichen Wesens ist. Die Schilderungen von Wunderkindern, die im Laufe des 18. Jahrhunderts, besonders unter dem Einfluſs der philanthropistischen Bewegung verschiedentlich auftauchen, zeigen wohl das Interesse für den Gegenstand, aber ebenso sehr die Verirrungen methodischer Bestrebungen und die Unfähigkeit, die Kindesnatur zu verstehen. Die unter dem Einfluſs von Rousseau entstandene empirische Beobachtung der Kindesseele, wie sie dann besonders Tiedemann und K. Philipp Moritz zu fördern bestrebt waren, hat auf Schleiermacher keinen Einfluſs ausgeübt. War auch aus ihr nicht viel Wertvolles zu entnehmen, so macht sich doch die Vernachlässigung exakter psychologischer Beobachtung, die er besonders an den Engländern hätte studieren können, bei Schleiermacher nachteilig bemerkbar. So treffend und wahr auch vielfach die Gesamtbeurteilung und Auffassung des kindlichen Wesens ist, so unbestimmt und wenig besagend sind doch die psychologischen Begriffe, mit denen er operiert. Die seiner Geschichtskonstruktion zu Grunde liegende Idee des ursprünglichen Ineinanderseins und allmählichen Hervortretens des Gegensatzes von Natur und Geist beherrscht auch Schleiermachers Anschauung von der Entwicklung des Menschen; und der Gegensatz von Rezeptivität und Spontaneität ist die immer wiederkehrende Schablone, mit der er den Reichtum psychischen Lebens zu begreifen versucht. Die Psychologie hat erst Herbart für die Pädagogik fruchtbar zu machen gesucht.

Dagegen beruht Schleiermachers Erziehungslehre ganz und gar auf ethischen Voraussetzungen. Seine Theorie ist nicht bloſs durch die ihm eigentümliche Auffassung des Ziels der Erziehung bis in ihre letzten Teile hinein durchweg beherrscht, auch seine Anschauung von der Natur des Zöglings ist durch seine sittliche Wertschätzung des Menschenlebens bedingt; vor allem aber beschäftigt ihn der Erziehungsvorgang beständig als ein Akt sittlichen Handelns. Schleiermacher hat auch selbst sowohl in seiner Erziehungslehre wie in seiner Ethik auf die enge Beziehung zwischen den beiden Wissenschaften hingewiesen und ihr gegenseitiges Verhältnis genauer so bestimmt, daſs er jene als eine zur Ethik gehörige Kunstlehre bezeichnete.

Man kann das gelten lassen, sofern die Ausführung der Erziehung auf dem Können beruht; aber das hindert nicht, das Erziehungsgeschäft in all seinen Verhältnissen und Bedingungen rein theoretisch zu betrachten und rein wissenschaftlich zu behandeln. Das ist ja auch Schleiermachers Auffassung von der Aufgabe der Pädagogik. Er will, wie er ausdrücklich sagt, keine Vorschriften für Haus- oder Schullehrer, keine Technik geben, sondern den Vorgang der Erziehung wissenschaftlich untersuchen. Darin besteht abermals ein groſser Vorzug von Schleiermachers Erziehungslehre. Er erhebt sie zu einer selbständigen Wissenschaft, die ihre eigentümliche Aufgabe hat. Ihr Gegenstand ist die Tatsache, daſs die jüngere Generation durch die ältere nach bestimmten Absichten erzogen und gebildet wird. Schleiermacher sieht darin ein gemeinschaftliches Verhältnis von ganz eigenartigem Charakter. Es ist eine konkrete lebendige Beziehung zwischen Alter und Jugend, um die es sich hier handelt. Schleiermacher geht von dem der Erziehung zu Grunde liegenden sittlichen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, Lehrer und Jünger aus. Erziehen ist für ihn nicht eine äuſserliche Tätigkeit, die jener an seinem Gegenstande wie irgend eine andere ausübt, sondern ein Vorgang, der sich mit Notwendigkeit aus dem Wesen der Lebensgemeinschaft ergibt, die den Älteren mit dem Jüngeren, den Unmündigen mit dem Mündigen verbindet. Es ist ein auf wechselseitiger Wirkung, nicht auf einseitiger Tätigkeit beruhender Prozeſs: es ist eine dem Platonischen Eros verwandte Auffassung. Auf dieser wechselseitigen Beziehung beruht alle Lehr- und Erziehungstätigkeit. Ihre Untersuchung bildet das Kernproblem der Pädagogik als Wissenschaft. »Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation ... bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.« Indem das Schleiermacher erkannt hat, hat er die Erziehungslehre bei allem Zusammenhange

mit benachbarten Gebieten wie der Psychologie und der Ethik ihre eigene von ihnen unabhängige Stellung gegeben und ihr Existenzrecht als Wissenschaft erwiesen.

Inhaltlich zeichnet sich Schleiermachers Pädagogik besonders dadurch aus, dafs er die Erziehung in die engste Beziehung zum Leben bringt. Einen Gedanken der Alten wiederaufnehmend, den er tiefer und umfassender gestaltet, lehrt er den Menschen als Gemeinschaftswesen kennen. Er verwirft die isolierende Auffassung des 18. Jahrhunderts, die ihren typischen Vertreter in Rousseau hat, und zeigt ihn in der beziehungsweisen Mannigfaltigkeit des Lebens, in der der Mensch erst seine Bestimmung vollendet.

Hieraus ergeben sich bedeutende Gesichtspunkte; zunächst der grofse Zug, der Schleiermachers Pädagogik charakterisiert. Er schränkt die Erziehung nicht auf den Unterricht des Schulmeisters ein. Der ist nur ein Teil derselben, aber längst nicht das Ganze. Alle Lebensverhältnisse sind für die Erziehung von Bedeutung und müssen an ihr mitwirken. »Es kommt vorzüglich darauf an, dafs die natürlichen Verhältnisse nicht alteriert werden. Nur in der Wechselwirkung des Lebens ist die erste Entwicklung der Liebe und das Fundament aller sittlichen und der ersten geistigen Entwicklung. Das Isolieren wäre daher ein geistiges Einschnüren, weil die Intelligenz sich nur in der Leitung der Gesellschaft entwickelt.« (276.)

Was erziehend wirkt, greift weit über die Sphäre der blofsen Unterweisung hinaus; aber natürlich wirkt auch der Unterricht erziehlich; ist er doch selbst ein Stück Leben mit all dem, worin er auftritt, dem Verhältnis von Lehrer und Schüler, sowie der Disziplin, Ordnung und regelmäfsige Tätigkeit fordernden Schulgemeinschaft. »Davon kann gar nicht die Rede sein, dafs die Schule nicht auch Erziehungsanstalt sei.« (363.) Diese Auffassung bestimmt Schleiermachers Verhältnis zu Herbart.

Aber auch ein freier Zug geht durch die Erziehungslehre. Da ist nichts von der Ängstlichkeit und Pendanterie zu spüren, die das Kind vom ersten Lebensodem an nach allen Regeln der Kunst bearbeiten möchte. Freies Wirkenlassen der Dinge und Umgebungen und eine vom Zögling unbemerkte, geräuschlose Leitung, die die Umstände zu benutzen weifs, sich aus ihnen scheinbar absichtslos ergibt und alle Kunst vermeidet: das ist das Geheimnis der Erziehung nach Schleiermacher. Hier wird die schrankenlose Freiheit, die Rousseaus Zögling geniefst, durch die zarte, leise und ihm unfühlbare Leitung des Erziehers gemäfsigt; und neben die äufsere Natur, die bei Rousseau durch ihre blinde Notwendigkeit den Zögling allein klug machen soll, tritt bei Schleiermacher die Einwirkung des ihn umgebenden sittlichen Gemeinschaftslebens. Es ist das Fundamentalprinzip seiner Erziehungslehre, »dafs die pädagogische Einwirkung im wesentlichen darin besteht, dem, was im gewöhnlichen gemeinsamen Leben von selbst erfolgen würde, durch Ordnung und Zusammenhang eine gröfsere Intensität zu geben«. (418.)

Damit ist auch der wesentliche Grundsatz für die Unterrichtsmethode ausgesprochen. Schleiermacher hat sie nicht in ihrem ganzen Umfang in der Erziehungslehre behandelt. Er hat es absichtlich nicht getan, weil sie ihrem Wesen nach nur zum Teil zur Pädagogik gehört. Er hat zuerst die bedeutungsvolle Wahrheit mit sicherer Klarheit ausgesprochen, dafs die Didaktik von der wissenschaftlichen Methode abhängt. Es ist eine historisch erweisbare Tatsache. Alle grofsen Fortschritte, die die Unterrichtsmethode von Ratke bis Pestalozzi und Herbart gemacht hat, hängen innigst mit denen der Wissenschaft zusammen. »Jede Wissenschaft und jede Kunst hat ihre ihr eigentümliche Methode, die weit mehr aus der Sache selbst hervorgeht, als aus dem Verhältnisse des Lehrenden und Lernenden; die Didaktik, die Methodik des Unterrichts ist also weniger etwas für sich als ein Anhang zu den Wissenschaften und Künsten selbst, die mitgeteilt werden sollen.« (5.) Nur soweit sie aus dem Verhältnis des Lehrenden und Lernenden — man beachte diesen die Aufgabe der Pädagogik bezeichnenden Ausdruck — entspringt, gehört sie in die Erziehungslehre und ist sie daher Gegenstand der Untersuchung Schleiermachers; und auch da ergibt sich für ihn, wie wir schon angedeutet haben, der wichtige

Satz, dafs für sie das Leben bestimmend sein mufs, insbesondere, »dafs alle Unterrichtsgegenstände in solche Elemente nur aufgelöst werden, in denen das Lebensprinzip noch ist, nicht in solche, die dann blofs als mechanisches fortwirken können«. (422.) So mufs, um das Prinzip nur an einem Beispiel zu erläutern im Sprachunterricht mit dem Satz, nicht mit dem abstrakten Wort begonnen werden.

Schleiermacher kommt bei dieser Gelegenheit auf Pestalozzi zu sprechen. Trotz seines Tadels, den er gegen die Ausgestaltung von dessen Methode zu seiner Zeit — natürlich nicht ohne Pestalozzis Schuld — erhebt, erkennt er dessen Grundgedanken doch an und sagt von ihm, dafs in seinem ganzen Streben »etwas sehr Bestimmtes und Richtiges« liegt. (415.) Dies Lob ist der Ausdruck der Empfindung, dafs seine Ansichten im Wesen mit dem, was Pestalozzi wollte, übereinstimmen. Wirklich hat auch Schleiermachers Erziehungslehre mit keiner pädagogischen Theorie so nahe Verwandtschaft wie mit der des genialen Schweizers, eine Verwandtschaft, die sich nicht nur auf die Ansichten über die Methode, sondern auf den Grundgedanken erstreckt, dafs das sittliche Gemeinschaftsleben das regulative Prinzip für die Erziehung nach allen Richtungen hin bilden mufs. Aber sein Lebensbegriff ist höher und umfassender als der Pestalozzis in dem Mafse, als seine Lebenserfahrung reicher war als die des Schweizers. Auch dessen pädagogische Forderungen und Bestrebungen entspringen aus einer philosophischen Grundanschauung, aber unbeholfen, wie er in seinem Denken war, ist es ihm nicht gelungen, sie zu einem einheitlichen System zusammenzufassen, und völlig aufser seinem Gesichtskreis lag es, die Tatsache der Erziehung selbst zum Gegenstande seines Nachdenkens zu machen. Das aber gerade ist das fundamentale Problem von Schleiermachers Erziehungslehre; und dadurch hat er sie zum Range einer Wissenschaft erhoben. Die Pädagogik der Zukunft kann nicht den Weg einschlagen, den Schleiermachers Untersuchung genommen hat, aber die von ihm zum ersten Male mit aller Klarheit hingestellte Aufgabe mufs sie aufnehmen, wenn sie den Anspruch einer Wissenschaft behaupten will.

3. Charakteristik Schleiermachers als Erzieher und Lehrer. Auch unter den Erziehern können wir verschiedene Typen unterscheiden. Die einen fühlen sich zu dem noch unaufgeschlossenen Wesen des Kindes, die andern zu dem des Jünglings hingezogen. Pestalozzi und Fröbel gehören zu jener, Plato und Schleiermacher zu der letzten Kategorie. Von Schleiermachers Beschäftigung mit Kindern hören wir wenig, und hat er wirklich einmal die Absicht ein Kinderbuch zu schreiben, so gibt er sie doch bald wieder auf. Sein einziger Versuch, eine Kindernatur poetisch zu gestalten, mifslingt völlig. Die Tätigkeit in Gedikes Seminar gewährt ihm, wie wir sehen, keine Befriedigung. Kinder erregen sein Interesse nicht, wie sie uns wohl in Goethes Leben und Dichtung wiederholt begegnen. Ihn fesselt die Psyche des Jünglings. An ihnen hat sich seine erzieherische Begabung in hervorragender Weise betätigt; und ihre Neigung hat er sich im reichsten Mafse erworben.

Im wissenschaftlichen Verkehr mit ihnen hat er auch eine eigenartige Methode ausgebildet, die noch genauer untersucht zu werden verdient, für deren Charakteristik ich mich hier mit dem Hinweis auf einen Vortrag Diesterwegs begnüge, den dieser kurz nach Schleiermachers Tode in der pädagogischen Gesellschaft in Berlin hielt.

»Nachdem sich Schleiermacher«, so erzählt Diesterweg, »auf dem Lehrstuhle niedergelassen hatte, entfaltete er ein Zettelchen oder einen Papierstreifen, auf dem er sich Notizen gemacht hatte, und begann mit leiser Stimme zu reden.« Er pflegte zuerst den Begriff des Gegenstandes zu erörtern und ging dabei von der allgemeinen gewöhnlichen Bedeutung aus, die in aller Denken lebt. Es war ein Zug seiner pädagogischen Begabung, dafs er an den Standpunkt des Hörers anknüpfte und einen mit ihnen gemeinsamen Ausgangspunkt nahm. Er zeigte die verschiedenen Bedeutungen, die man mit dem Begriffe verbinde und stellte jede für sich dar; und nun erst gab er den Sinn, in dem er vorläufig das Wort verstanden wissen wolle. Den ganzen Inhalt, der darin verborgen lag, vermochte erst die vollendete Untersuchung zu bringen. Dann stellte er die Fragen auf, die sich dem Nachdenken jetzt

boten, und nun begann er sie einzeln nacheinander mit seinen Hörern zu durchdenken. Jede einzelne Untersuchung löste sich wieder in ein System von Fragen auf, deren jede er für sich bis zu einem bestimmten Punkte verfolgte, und die er dann untereinander verglich und miteinander verknüpfte. So glich seine Art einem verschlungenen System von angesponnenen Fäden, die Abschlufs und Verknüpfung erst dadurch fanden, dafs sie mit einem neuen Systeme zusammengesponnen wurden. War so eine dieser gedankenreichen Erörterungen bis zu einer vorläufigen Vollendung gelangt, so begann er eine neue Untersuchung, und wenn auch da ein gewisser Punkt erreicht war, griff er auf die frühere zurück, um mit ihr den Zusammenhang herzustellen. So entstand allmählich in dem mitdenkenden Zuhörer ein grofses organisches Gefüge, in dem alle Teile miteinander eng verbunden waren.

»Es war«, wie Diesterweg sagt, »ein lebendiger Denkprozefs, der Prozefs des Denkens stand jedem, der vor Schleiermacher safs, in der lebendigsten, unmittelbarsten, ergreifendsten Anschauung vor Augen; man sah denken, man hörte denken, man fühlte es. Man erkannte in ihm die lebendige Werkstätte des zeugenden Geistes, man beobachtete das Werden der Gedanken und man fühlte sich selbst zum Gedankenerzeugen erregt und bewegt. Wer von ihm nicht denken lernte, konnte es nirgends lernen. Er war der Sokrates der Studenten.« Seine Methode war anregend und begeisternd, weil sie der lebendigen Eigentümlichkeit seiner reichen Persönlichkeit entsprang. Sie war, was sie sein mufs, nicht erkünstelt und ersonnen, sondern »die notwendige individuelle Form der Manifestation seines Geistes«. Und darum war und bleibt Schleiermacher »ein unsterblicher Lehrer, unvergefslich allen denen, welche der Entwicklung und Entzündung sich fähig zeigten und bleibend ein Muster akademischer Lehrkunst für seine und alle kommenden Zeiten.«

Literatur: Die Darstellung von Schleiermachers Tätigkeit in der Unterrichtsreform beruht im wesentlichen auf archivalischem Material des Berliner Geh. Staatsarchivs, das ich zum Teil den vor vielen Jahren unternommenen Sammlungen meines verehrten Lehrers Prof. Dilthey verdanke. Aufserdem sind dazu dessen Aufsätze über Schleiermacher und Süvern in der Allg. deutschen Biographie zu vergleichen, wo auch weitere auf den vorliegenden Gegenstand bezügliche Literatur angegeben ist. Auch auf den schönen Aufsatz Chr. Sigwarts: Zum Gedächtnis Schleiermachers (Kleine Schriften, Freiburg 1889, Bd. 1, 221—255) mache ich aufmerksam.

Von Darstellungen der Pädagogik Schleiermachers nenne ich nur die zwar einseitig urteilende, aber gründliche Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers von Gust. v. Rohden. Leipzig, Diss. 1884, ferner die die Hauptpunkte klar heraushebende Charakteristik von Theob. Ziegler in seiner Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl., S. 289—296, die im wesentlichen einen Auszug aus der Erziehungslehre gebende Schrift Paul Diebows: Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit. Halle 1894 und die Darstellung von J. Eitle in K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 4. Bd., 2. Abteilg., S. 636—752. Aufserdem Schleiermachers pädag. Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von Platz. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Vergl. die Abhandlungen über Schleiermacher im Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Päd. XVI u. L. Dresden. — R. Wickert, Die Päd. Schleiermachers. Leipzig. (Zus. d. Red.)

Berlin-Friedenau. Alfred Heubaum.

Schlendrian

Schlendrian ist gleichbedeutend mit: nachlässig, gemächlich gehen, langsam, träge sich bewegen, müfsig und gedankenlos sich umhertreiben; demgemäfs bezeichnet das bereits in Brants »Narrenschiff« erwähnte Wort Schlendrian, auf eine Person angewendet, einen Menschen, der sich im Äufseren vernachlässigt, und, auf ein Tun oder Verhalten bezogen, gedankenloses, gewohnheitsmäfsiges Treiben. Sanders (Wörterbuch der deutschen Sprache) nennt Schlendrian »die in träger Gemächlichkeitsliebe immer fortgeführte alte Weise«. Wer dem alten Schlendrian ergeben ist, arbeitet ohne zielbewufste Kraftentfaltung, handwerksmäfsig nach den Vorschriften aus »der Grofsmutter Handkorb«, unordentlich, ungenau, trocken, geistlos, ohne Feuer und Begeisterung, kurz: ohne geistiges »Gegürtetsein«. Ihm mangelt ein rüstiges Geistes- und Herzensleben; besonders hervorstechend ist der Mangel an klarem Pflichtbewufstsein und tatkräftigem Wollen. Hierin liegen die nahen Beziehungen des Schlendrians zu Trägheit, Lotterei und

Nachlässigkeit begründet. Man hat ihn mit Fug und Recht den Erbfeind der Charakterentwicklung genannt; ist er doch das gröfste Hindernis der Entfaltung des Geistes und Gemütes und das gröfste Hemmnis der Willensbildung! Während die Pedanterie (s. d.) zuviel im Kleinen und Kleinlichen tut und fordert, leistet der Schlendrian zu wenig darin; und zu grofsen Taten vermag er sich erst recht nicht aufzuschwingen. Bemerkenswert ist die Neigung zur Vielgeschäftigkeit, soweit es das Beginnen einer Sache betrifft, und die mit Unlust gepaarte Unfähigkeit, soweit die Durchführung des Begonnenen in Frage kommt. Niemand verspricht so viel und hält so wenig, als der dem Schlendrian huldigende Mensch. Melancholie, Phlegma und nervöse Schwäche sind als günstige Entwicklungsbedingungen für diesen Fehler anzusehen. Kinder werden durch unordentliche Lebensführung in der Familie und durch Nachahmung mehr, als durch eigenen Trieb oder besondere Veranlagung dazu verleitet. Am meisten verhängnisvoll ist der »ethische Schlendrian«, von dem Rosenkranz in seiner »Pädagogik als System« (S. 135) sagt: »Der Zögling ist zu warnen, sich in einer gewissen moralischen Nachlässigkeit, in der Nachgiebigkeit gegen Schwäche, Fehler, wohl gar Laster, gehen zu lassen, weil er sich einen Termin gesetzt hat, von dem aus er sich bessern will.« Gegenüber dem ethischen Schlendriane, wie dem Schlendriane überhaupt, hat die Erziehung folgende Grundsätze festzuhalten und durch Lehre, Beispiel und Gewöhnung dem Zöglinge einzupflanzen: 1. Geize mit der Zeit! 2. Ordnung, Pünktlichkeit und Genauigkeit sind wichtige Stützen der Selbstbeherrschung! 3. Arbeite mit klarem Zielbewufstsein und freudiger Tatkraft! (Siehe hierzu die Ratschläge unter Lotterig!)

Leipzig. Gustav Siegert.

Schließung der Schulen

s. ansteckende Krankheiten

Schlittschuhlaufen

s. Eislauf

Schlosserfachschulen

In Deutschland gibt es nur eine besondere Fachschule für Schlosser, die Deutsche Schlosserschule zu Rofswein i. S., Gründung, Zweck, Ziel: Sie wurde Ostern 1894 vom Verbande deutscher Schlosserinnungen mit Unterstützung der Königlich Sächsischen Regierung, der Stadt Rofswein und von Privaten gegründet.

Dieselbe hat den Zweck, strebsamen jungen Leuten des Schlossergewerbes, welche bereits praktisch gearbeitet haben, Gelegenheit zur Erlangung derjenigen fachtheoretischen, kunstgewerblichen, geschäftsmännischen und praktischen Kenntnisse sowie Fertigkeiten zu geben, welche unter den heutigen Anforderungen des Gewerbebetriebes ebenso für den selbständigen Meister und kleinen Fabrikanten, als auch für den Techniker, Werkmeister und Monteur in Bau- und Kunstschlossereien, Eisenkonstruktionswerkstätten oder in elektrotechnischen Installationsgeschäften, Werkstätten und Anlagen unbedingt erforderlich sind.

Gliederung: Die deutsche Schlosserschule gliedert sich in 4 Abteilungen und umfafst 1. eine Abteilung für Bau- und Kunstschlosserei, 2. eine Spezialabteilung für Kunstschlosserei, 3. eine Abteilung für Maschinenschlosserei, 4. eine Abteilung für Elektrotechnik.

Unterrichtsdauer: Der Unterricht der Abteilungen 1 bis 3 umfafst 3 Halbjahrskurse. Die Abteilung für Elektrotechnik erfordert 4 Halbjahrkurse. Sämtliche Abteilungen beginnen je zu Ostern und Michaelis neue Lehrkurse.

Unterricht und Lehrverfahren: Der theoretische Unterricht entspricht nach Umfang und Ziel demjenigen einer technischen Mittelschule. Bezeichnend für die Schlosserschule ist der Werkstätten- und Laboratoriumsunterricht.

Aufnahmebedingungen: Elementare Vorkenntnisse, Alter von mindestens 17 Jahren, wenigstens dreijährige Werkstattpraxis.

Unterrichtsgeld: 100 M und 25 M Werkstättengebühr pro Halbjahr, Ausländer das Doppelte.

Abteilungen für Schlosser sind in Preufsen an fast allen Handwerker- und

Kunstgewerbeschulen und Handwerkerschulen eingerichtet, in Baden, Sachsen und Hamburg bestehen sie an den städtischen Gewerbeschulen.

An allen diesen Anstalten wird Fachunterricht erteilt, an einzelnen findet auch Werkstattunterricht statt.

Breslau. Höffer.

Schlotterig, Schlappsig

Schlottern ist gleich zittern, lose sich bewegen, lose hängen, schwanken, hin- und herschwanken, sich wackelnd bewegen; das Wort Schlotterer bezeichnet einen Müfsiggänger, liederlichen Menschen, Vagabunden; schlotterig (schlottericht) bedeutet: unfest, locker, lose hin- und herschwankend, baumelnd, schlumpig, nachlässig, weichlich. Die Schlotterigkeit äufsert sich in Kleidung, Gang, Haltung, Betragen, liegt also ebenso auf körperlichem wie auf geistig-sittlichem Gebiete. — Schlappsig kommt von schlapp-schlaff, nicht angespannt, nachlässig; das Wort Schlappe benennt ein nachlässig gekleidetes, unreinliches, widerliches Frauenzimmer, ein Schlapps ist ein unbeholfener, unfeiner, nachlässiger Mensch. Das Wesentliche bei Schlotterigkeit und Schlappsigkeit ist der Mangel an ästhetischem Sinn, verbunden mit Leichtfertigkeit, Schwäche des Ehrgefühls, Gleichgültigkeit und geringer Willensstärke. In der Regel liegt dem äufserlichen Mangel ein innerlicher Schaden, besonders sittlicher Natur, zu Grunde. Geistige und körperliche Schlaffheit äufsert sich zuweilen in schlotterigem und schlappsigem Wesen; an nervenschwachen, leid- oder freudseligen Personen haben wir das häufig beobachtet. Kinder werden lotterig und schlappsig mehr durch üble Gewöhnung, als durch natürliche Veranlagung. Im übrigen siehe: Lotterig, Schlaffheit, Schlendrian.

Leipzig. Gustav Siegert.

Schmeichelei

»Schmeichelei ist eine falsche Münze, welche nur durch unsere Eitelkeit im Umlauf erhalten wird«, sagt Rochefoucauld (Maxim. et Pens.). Prüfen wir ihre Zusammensetzung, so finden wir, dafs sie zu beinahe gleichen Teilen aus Eigensucht, List, Falschheit und Höflichkeit besteht und in der Prägeanstalt der Heuchelei gefertigt ist. Dem entspricht der Wortsinn; denn schmeicheln heifst: sich schmiegsam, geduckt, heimlich fortbewegen, durch trügerische Liebes- und Beifallsbezeigungen, Anerkennung, Lobeserhebung einem das Gefühl des Behagens zu erwecken suchen, um sich dadurch bei ihm in Gunst zu setzen (Grimm, Deutsches Wörterbuch). Weiber, Kinder, Katzen und Höflinge sollen dafür ganz besonders begabt sein. Die Dichter und Denker aller Zeiten und Völker brandmarken sie als verächtlich und verwerflich, weil sie das Recht der Selbstbehauptung selbstmörderisch vernichtet, der Wahrheit ins Gesicht schlägt und die Vorteilsucht mit dem Mantel des schönen Scheines umgibt, also eines ehrlichen Menschen unwürdig ist. Schmeichelei ist in doppeltem Sinne Gegenstand der Erziehung: hier hat diese zu verhüten, dafs der Zögling seinen Mitmenschen schmeichelt, dort zu verhindern, dafs er sich selbst durch Schmeichelei betören läfst. Dies geschieht am besten dadurch, dafs man ihm hier von Höflichkeit erfüllte Wahrhaftigkeit als Lebensgrundsatz empfiehlt, Selbstachtung predigt und die Eigensucht als verderbliches Laster hinstellt; dort, dafs er als ehrlicher Mensch Wahrhaftigkeit von seinen Mitmenschen fordert und Schmeicheleien das Herz verschliefst. (Vergl. hierzu: Heuchelei, Listig, Eigennutz.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Schmuck der Schule und der Schulzimmer

1. Die Schule im allgemeinen. 2. Die Schulzimmer. 3. Geschichtliches. 4. Der Schulsaal.

Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die ständige Umgebung auf den Menschen von grofsem Einflusse ist, und zwar nicht nur auf seine Stimmung, sondern auch auf seine Charakterentwicklung, seine Erziehung. Daher ist es Pflicht der Schulbehörden, Schule und Schulzimmer so zu bauen und auszustatten, wie es für den erziehlichen Zweck am vorteilhaftesten ist.

1. Die Schule im allgemeinen. Die Schule soll dem Schüler etwas Achtunggebietendes sein, zugleich aber auch ein traulicher Aufenthalt, wo er gern verweilt, an den er gern zurückdenkt. Achtung und Liebe machen empfänglicher für die Lehren, die dort geboten werden, ja sie tragen auch dazu bei, daſs diese Lehren länger haften und nachdrücklicher wirken. Nun soll ja gewiſs diese Achtung und Liebe in erster Linie durch den Lehrer hervorgerufen werden; aber nicht geringeren Einfluſs hat in dieser Richtung auch das Äuſsere der Schule. Sagt doch schon Amos Comenius in seiner Didactica magna (vergl. das unten angeführte Schriftchen von Spanier S. 7): »Die Schule soll eine liebliche Stätte sein, von innen und auſsen den Augen einen angenehmen Anblick bieten.« Kalte Pracht wird ebenso zu vermeiden sein wie dürftige Unsauberkeit. Natürlich ist die richtige Mitte nicht für alle Schulen auf derselben Linie gelegen. Die Dorfschule wird sich unterscheiden müssen von dem städtischen Gymnasium, aber des Schmuckes soll keine entbehren. In den Städten ist vielleicht schon vor Übertreibung zu warnen. Werden doch nicht selten Schulpaläste errichtet, bei denen man weniger an den Zweck der Schule denkt als an die Ausschmückung der Stadt durch glänzende Baudenkmäler.

Jedenfalls soll äuſserlich die Schule in ihrer Bauweise zu ihrer Umgebung stimmen, in derselben stattlich erscheinen und einen wirksamen Einfluſs auf das Ortsbild ausüben; dabei kann sie immerhin auf dem Dorfe ein einstöckiges Haus sein. Sie muſs an einem wichtigen Punkte innerhalb des Ortes gelegen sein, nicht in einer engen Straſse oder verdeckt durch ein Vorderhaus, freilich auch nicht in verkehrsreichen Straſsen, sondern wo möglich an einem ruhigen, wenn auch nicht abgelegenen Platze. In kleinen Orten wird man — wie das auch unsere Vorfahren taten — die Schule neben Kirche und Pfarrhaus stellen, mit denen sie innerlich zusammengehört. Der Grundriſs muſs sich der Lage anpassen, aber bodenständig sein, ebenso wie die Behandlung der Mauerflächen. Ein ländliches Schulhaus mit fremdländischer Grundriſsanlage und geschmacklosem ausländischem Putze wirkt geradezu beleidigend. Ist das Gebäude groſs, so muſs der Kasernenbau vermieden werden; es muſs gefällig gegliedert sein; freilich nicht bloſs durch Säulen und Pilaster. Das Haus als solches muſs in verschiedene Gebäude zerfallen, die in Ausstattung und Höhe verschieden sind, aber zu einem Ganzen zusammenstimmen.

Sind die Mittel zu reicherer Ausgestaltung vorhanden, so schmücke man besonders einzelne Teile.

So soll schon der Eingang erkennen lassen, daſs das Haus nicht gemeinen Zwecken dient. Er soll womöglich etwas Anlockendes für die Kinder haben, das ihnen das neue Haus rasch vertraulich macht. An vielen Schulen ist das durch leicht verständliche Bildwerke erreicht worden. Die Räume, zu denen dieser Eingang führt, müssen wenigstens hell und luftig sein. Auch dies gehört mit zum Schmuck, wenn es natürlich auch durch andere Bedürfnisse erfordert wird. Aber das Künstlerische und das Zweckmäſsige sind ja keine Gegensätze. Je weniger Licht und Luft vorhanden ist, um so geneigter ist die Jugend, in unablässiger Tätigkeit die Räume noch häſslicher zu gestalten. Aber groſse weiſse Flächen sind nicht etwa erwünscht. Weiſse und Kahlheit wirken erkältend aufs Gemüt und ermüdend auf die Sinne. Je gröſser ein Raum ist, desto mehr bedarf er des künstlerischen Schmuckes und der Farbe, damit er behaglich werde. In groſsen Schulen gestaltet man denn auch die Hausflur künstlerisch aus, durch bunte Säulen, durch Einteilung und Färbung der Wände. Man gliedert diese, indem man unten den Sockel, oben den Fries abschneidet und die Hauptfläche dann wieder durch Streifen oder Lisenen in Felder teilt. Dem Sockel gibt man eine sattere Farbe, den Fries verziert man mit Tier- und Pflanzenornamenten, die Hauptfläche schmückt man mit farbigen Ornamenten, mit Bildern oder mit Büsten oder auch mit Blattpflanzen. Eine besondere Gelegenheit, künstlerischen Sinn zu zeigen, bietet dem Baumeister das Treppenhaus; auch in einer kleineren Schule sollte dieses des Schmuckes nicht ganz entbehren und ebensowenig die Flur, die besonders öde zu sein pflegt, wenn zwei Reihen Klassen an ihr liegen. Als ob

künstlerische Ausgestaltung immer mit hohen Kosten verbunden wäre!

Freilich soll aller Schmuck ehrlich sein. Dafs man Gips bronziert oder Tannenholz »masert«, dafs es aussieht wie Eichenholz, ist eine verwerfliche Lüge. Aber man kann ja auch ohne besondere Schmuckglieder einen Raum gefällig und behaglich machen. Der Professor Fischer aus München sagte auf dem Dresdener Kunsterziehungstage 1901 (s. Kunsterziehung, Voigtländer, Leipzig 1902, S. 83) mit Recht: »Der Einfall des Lichtes, die Ausnutzung des Reflexes, die harmonischen Verhältnisse eines Raumes, Kontraste in einer Raumfolge, Vermeidung der mathematischen Regelmäfsigkeit und die gute Wahl der Farben an den Wänden und der Decke, das sind alles Mittel, die gar nichts kosten, und doch die feinsten von allen.«

Am seltensten denkt man wohl daran, dafs auch der Schulhof nicht schmucklos sein sollte. Gewifs ist es ja wichtiger, dafs er zug- und staubfrei sei, und in kleinen Orten wird man zufrieden sein, wenn er diese Forderungen erfüllt. Aber wo reichlichere Mittel vorhanden sind, da sollte man doch diesen Teil der Schulanlage, der ganz eigentlich für die Kinder allein bestimmt ist, nicht so stiefmütterlich behandeln, wie es meist geschieht. Gefällige Gliederung der Baumassen und der Wandflächen, hübsche Umrahmung mit Blumenbeeten und schattenspendenden Bäumen, plätscherndes Wasser, aber auch Kunstwerke der Malerei und der Plastik können diesen Raum verschönern. (Vergl. d. Art. Schulhaus, künstler.)

2. Die Schulzimmer. Nicht selten findet man äufserlich die Schulen prächtig hergerichtet, aber wenn man die Zimmer betritt, so gähnt einem kahle Öde entgegen, man glaubt eine Gefängniszelle zu betreten. Haben die Mittel nicht soweit gereicht; auch hier etwas Schmuck anzubringen? Vielleicht; vielleicht aber führt man auch einen pädagogischen Grund an: man will die Zerstreuung der Kinder verhindern. — Und zu diesem Zwecke übt man eine so niederdrückende Wirkung auf sie aus? Das ist verkehrt. Zerstreuung ist deshalb nicht so sehr zu befürchten, weil eine gleichbleibende Umgebung wenig zersteuend wirkt. Man wage nur den Versuch und stelle gefällige Klassenzimmer her. Zunächst müssen die Raumverhältnisse angemessen sein. In einem zu hohen Zimmer fröstelt man, in einem niedrigen fühlt man sich bedrückt. Ein schmutziger Fufsboden wirkt abstofsend; man bedecke den Boden mit rotem oder braunem Linoleum! Der auf einem Tritte angebrachte Lehrersitz mufs nicht durchaus aus einem ganz schlichten Tische und Stuhle bestehen und die schwarze Wandtafel darf umrahmt sein. Aber die Hauptsache ist die sachgemäfse Behandlung der Wände. So gefällig und zweckmäfsig eine weifse Decke ist, so widerwärtig sind weifsgetünchte Wände. Man kann ja nicht überall verlangen, dafs bis zur Brusthöhe farbige Holzvertäfelung angebracht wird, aber man kann ohne viele Kosten unten einen Sockel, oben einen Fries absondern und diesen eine besondere Färbung geben. Die in der Mitte übrig bleibende Wandfläche ist je nach der Fülle des gebotenen Lichtes zu behandeln. Wo dies reichlich vorhanden ist, braucht man nicht die hellsten Farben zum Anstrich zu verwenden; Weifs sollte jedenfalls ausgeschlossen sein. Den Fries belebt man wohl mit Szenen aus dem Kinderleben oder mit Tier- und Pflanzenbildern.

Aber das reicht nicht aus. Die geräumigen Wände müssen noch reicheren Schmuck erhalten.

Wir meinen nicht geographische Karten, nicht Abbildungen von eingeteilten Quadratmetern, aber auch nicht blofs dekorativen Schmuck, der der Klasse nur ein prächtiges oder gefälliges Aussehen gibt. Nein, der Schmuck der Klasse soll einem anderen Zwecke dienen, der Ausbildung der Liebe zur Kunst, der Ausbildung des Geschmackes, bei den Kindern des Bauern wie des Städters. Hierzu dienen neben gefälliger Einteilung und Färbung der Wandflächen zweckmäfsig ausgewählte Bilder. Es widerspricht ja ganz der Natur des Kindes, das an Bildern seine Freude hat und aus ihnen so gern seine geistige Nahrung zieht, dafs ihm, sobald es in die Geheimnisse des ABC eingeweiht wird, diese naturgemäfse Nahrung entzogen, und so die Entwicklung von Phantasie und Gemüt bei ihm zum Stocken gebracht wird. Sein Leben verarmt auf diese Weise, und wenn es später der Schule entwachsen ist, dann ist es unzugänglich für die edleren Genüsse,

für deren Aufnahme ein gewisser Grad von Empfänglichkeit entwickelt sein muſs. Solch ein Mensch wendet sich den grobsinnlichen Vergnügungen zu, bei denen er so leicht verkommt, versinkt. Mancherlei geschieht ja, auch schon in der Dorfschule, für die Pflege der Musik, und mit welch günstigem Erfolge für die Gestaltung des späteren Lebens! Wie viele Gesangvereine tragen zur Veredelung des Volkslebens bei! Aber wie das Ohr, so muſs für die Aufnahme des Schönen auch das Auge geschult werden, durch das uns ja noch viel mehr Genüsse zugänglich werden. Und doch wird die Pflege des Auges sogar noch in recht vielen höheren Schulen vernachlässigt. Dies ist um so schlimmer, als nicht nur die Werke der Kunst, sondern auch die Reize der Natur für das ungeschulte Auge unverständlich sind. Die Kunst muſs in die Schule. Das wird auch dazu beitragen, die Kluft zu überbrücken, die zwischen den verschiedenen Klassen der menschlichen Gesellschaft besteht. Was sich sonst nicht verständigen kann wegen Verschiedenheit der intellektuellen Bildung, das findet sich leicht vereint im Genuſs und in der Bewunderung des Schönen. Aber auch aus volkswirtschaftlichen Gründen muſs die Kunst in die Schule. Auf dem Weltmarkte wird sich dasjenige Volk am sichersten behaupten und am meisten Verdienst finden, das seine Waren nicht nur billig und dauerhaft, sondern auch geschmackvoll herzustellen weiſs. Soll dies letztere aber nicht besondere Kosten verursachen, so muſs eben das ganze Volk Geschmack haben, sowohl die leitenden Klassen wie die arbeitenden. Hierzu ist aber Gewöhnung durch mehrere Geschlechter von Jugend auf notwendig. Und zu dieser Gewöhnung muſs die Schule planmäſsig beitragen — auch durch Bilderschmuck der Klassen. Natürlich wird man den kleineren Schülern andere Bilder darbieten als den gröſseren. Denn das Bild soll für die Kinder verständlich sein; nicht gleich in seiner ganzen Tiefe, das ist nicht nötig, aber es muſs dem Kinde etwas sagen, womöglich ohne Anleitung des Lehrers, die ja freilich noch hinzutreten soll. Am besten ist es, wenn die Bilder farbig sind; dann sind sie für die Kleinen beredter, obwohl auch Kinder für farblose Umriſszeichnungen nicht ohne Verständnis sind. Und die Bilder müssen Handlungen darstellen; Handlungen aus Gebieten, für die das Kind Verständnis hat, aus dem Leben der Tiere und aus seinem eigenen Leben; später auch aus der biblischen Geschichte oder der Geschichte der Heimat oder des Altertums. Man lese Lichtwark: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken (Hamburg 1897) nach, um zu sehen, wie die Kinder zur Deutung von Bildern bereit und geschickt sind und wie gern sie sich nicht nur äuſserlich ins Anschauen, sondern auch in den psychologischen Inhalt vertiefen. Aber auch Bilder bedeutender Persönlichkeiten, für welche die Kinder Interesse empfinden, sind nicht zu verwerfen. Ein Bild des Kaisers, des Landesfürsten, Bismarcks, Luthers, oder in katholischen Schulen des Papstes, sind wohl am Platze, aber nur unter der einen Bedingung, daſs sie Erzeugnisse der Kunst, daſs sie schön sind. Die groben Umriſszeichnungen, die verblichenen Buntdrucke, die man so oft findet, sollten möglichst beseitigt werden, auch aus ethischen Gründen: denn wie kann Liebe zu einer Persönlichkeit erzeugt werden, deren Bildnis mehr abstoſsend als anziehend wirkt. — Später hat auch die Landschaft ihre Berechtigung und auch das Stimmungsbild. Nachahmungen klassischer Bildwerke wird man der reiferen Jugend vorbehalten.

Ungefähr dieselben Grundsätze, die hier entwickelt sind, hat der Ausschuſs gehabt, der im Auftrage des preuſsischen Kultusministeriums die Königliche Augusta-(Mädchen-) Schule geschmückt hat. Nach einem Aufsatze von Marie Heller im »Schulhaus« 1903, S. 366 f. sei darüber folgendes mitgeteilt:

Die Schule ist vollständig mit künstlerischem Schmuck versehen, und sämtliche Räume sind in der Farbe für diesen berechnet. Der Grundton aller Räume ist ein leichtes Grün. An den oberen Wandflächen ziehen sich frische, farbenfrohe Friese, die Früchte, Blumen und Laubgewinde verkörpern, entlang, während der untere Teil in einem breiten, braunroten, kräftig gefärbten Rande seinen Abschluſs findet. Diesen Tongebungen ist jedes Bild angepaſst. Der Inhalt der Bilder richtet sich nach dem jeweiligen Lebensalter der

Kinder. Den Sechs- und Siebenjährigen hat man (was mir übrigens verfehlt erscheint) die englischen Wandfriese von Joh. Hassal, die Arche Noah darstellend, hingehängt; und zwar so tief, dafs jedes einzelne Bild ihren Blicken erreichbar ist. Für die zweite Klasse derselben Stufe ist »die Entenmutter« und die »Jagd von Hunden auf Hühner« von Cecil Aldin gewählt worden. Doch kommt hier auch schon einer unsrer deutschen Maler zur Geltung, nämlich Otto Fikentscher mit seinem »Fuchs im Ried« und seinen »Krähen im Schnee«. In der nun folgenden Klasse der Acht- und Neunjährigen ist man noch ausschliefslich beim Genrebild geblieben, hier findet man Haueisens »Pfälzischen Bauernhof«, Volkmanns »Spielende Kinder«, »Gänsewiese« und »Frühling auf der Weide«. Aufserdem ist hier Franz Hein mit seinem »Knecht Ruprecht«, Otto Fikentscher mit seinem »Klapperstorch« und Matthäus Schiestl mit seinem »Schutzenglein« vertreten, das das Kind vor dem Verschlucken eines giftigen Pilzes bewahrt. In der Klasse der Zehnjährigen ist man einen Schritt weiter gegangen, man hat Gestalten der Bibel gebracht, so Steinhausens »Lehrenden Christus« und die »Stille Nacht« von Erich Kuithan; daneben allerdings auch Genrebilder, so den »Pflügenden Bauer« von Walther Georgi und die »Niederdeutsche Dorfstrafse« von Kallmorgen. In der Klasse der Elfjährigen spielen die Volkslieder von Ernst Liebermann die Hauptrolle. Uhlands »Hast du das Schlofs gesehen«, Lenaus »Lieblich war die Maiennacht«, das schwäbische Volkslied »Mufs i denn, mufs i denn zum Städtle hinaus« finden sich hier; daneben auch »Abends im Städtlein, da kehr ich lustig ein«. Aber in derselben Klasse sieht man auch zwei von Ludwig Richters Volksbildern sowie die »Anbetung der Hirten« und den »Bergkönig« von Matthäus Schiestl. Für die Zwölfjährigen ist ein vollständiges Richterzimmer hergerichtet. Diese an sich leicht verständlichen Bilder hat man wohl deshalb erst hier verwendet, weil sie des Farbenreizes entbehren. Drei davon »Genoveva«, »Christnacht« und »Rübezahl« erscheinen in kostbaren Kupferstichen.

Das Klassenzimmer der Dreizehnjährigen zieren Bildnisse grofser deutscher Männer, so Schiller und Goethe von Karl Bauer, Bismarck von Stuck und Luther von Barlösius. Neben ihnen erscheinen geschichtlich bedeutende Stätten wie die Wartburg von Barlösius. Die nun folgende dritte Klasse ist dem Fürstenhause gewidmet. Es findet sich hier Kaiser Wilhelm II. in dem farbigen Künstlersteindruck von Kampf und eine Reihe von Hohenzollernfürsten und als Ergänzung hierzu das »Berliner Schlofs« von Skarbina. In der zweiten Klasse hat man es gewagt, da ja schon gröfseres Verständnis für Kunstwerke vorausgesetzt werden darf, Stimmungsbilder aufzuhängen wie den »Mondaufgang« von Kampmann und »Morgenrot« von Haug. Für die erste Klasse hat man teilweise Bilder gewählt, die Vorgänge aus der vaterländischen Geschichte darstellen, wie »Einsegnung der Freiwilligen« von Kampf und die »Eiserne Wehr« von Angelo Jank, teils Landschaften; daneben findet sich das Bild »Malven« von Jenny Fikentscher und »Abendmahl in einer hessischen Dorfkirche« von Bantzer.

Das Physikzimmer hat man in sinniger Weise mit Darstellungen moderner Arbeit geschmückt: so sieht man hier das »Stahlwerk Krupp« von Karl Biese, »Lokomotivwerkstatt« von Kallmorgen und »Dampfer im Hamburger Hafen« von Kallmorgen. Im Zeichensaal findet sich das »Wogende Ährenfeld« von Volkmann, die »Sommerrosen« von Bertha Welte und anderes. Die Klassen der Seminaristinnen sind, der Reife der Schülerinnen entsprechend, gröfseren landschaftlichen Darstellungen und Nachbildungen von Werken der grofsen Meister der Antike und der Renaissance vorbehalten. Die Flure sind für Werke der Plastik bestimmt.

Eine Reihe anderer Beispiele für verschiedene Schularten findet sich in W. Rein, »Bildende Kunst und Schule«, eine Studie zur Innenseite der Schulreform, Dresden 1902. Der hier gebotene Plan für die Bürgerschulen rührt her von Rektor C. Schubert in Altenburg, der für die Gymnasien von Oberlehrer Ankel in Frankfurt a. M. (vorher schon mitgeteilt in der Frankfurter Zeitung vom 18. Oktober 1902 und auch abgedruckt im »Schulhaus« 1903, S. 1 f.), der für höhere Mädchenschulen von Direktor Dr. Schirlitz in Frankfurt a. M. Über die Ausschmückung

der Volksschule in Lauscha in Sachsen-Meiningen, die mit Beihilfe des Herzogs Georgs zu stande gekommen ist, findet sich von C. Schubert ein Bericht im »Schulhaus« 1903, S. 437, der aus dem Schulblatte für Thüringen und Franken in diese Zeitschrift übergegangen ist. Ein sehr reichhaltiges Verzeichnis von Bildern, die in einer achtklassigen Volksschule zur Verwendung kommen können, gibt C. Schubert in dem vorliegenden Werke in dem Artikel »Kunst, bildende in der Erziehungsschule«, Bd. V, S. 216. Ein alphabetisches Verzeichnis von Bildern zum Schmuck der Schule mit Angabe der Bezugsquellen und der Preise bietet Spanier, »Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen«, 3. Aufl., Leipzig 1902. Eine Zusammenstellung von künstlerischem Wandschmuck, der gleichzeitig im Religionsunterricht verwendet werden kann, findet sich in den Pädagog. Blättern von Muthesius, 1905, 386.

3. Geschichtliches. Schon diese Hinweise tun dar, dafs wir heute keinen Mangel mehr haben an Bildern, die zum Wandschmuck der Schulen dienen können. Die Teilnahme für diese Sache ist unglaublich rasch in weite Kreise gedrungen.

Als ich im Jahre 1872 begann, meine Klasse mit Bildern zu schmücken, war ich auf grofse italienische Photographien angewiesen. Gröfsere Photographien von deutschen Kunstwerken gab es entweder nicht, oder sie waren zu teuer, als dafs sie ein einzelner Lehrer hätte kaufen können. Die Schulverwaltung hatte für solche Dinge kein Geld. Man mufste froh sein, dafs es einem nicht verwehrt wurde, solche Allotria in die Klasse zu bringen. Wie auf so manchem Gebiete war E. A. Seemann in Leipzig der erste, der Abhilfe schaffte, indem er in Lieferungen 200 Wandbilder, Meisterwerke der Baukunst, Bildnerei und Malerei in grofsen Lichtdrucken (60 × 73 cm) herausgab, von denen 10 Blätter 15 M kosten. Später liefs er auch grofse Blätter in Dreifarbendruck erscheinen. So war für die höheren Schulen gesorgt.

Aber mit Recht war man inzwischen zu der Meinung gekommen, dafs die Kunst ins Volk hinein müsse, dafs die »Kunsterziehung« verallgemeinert werden müsse. Diese Bewegung scheint in Europa von England ausgegangen zu sein, wo sich das Manchester Art Museum schon seit 1877 die Aufgabe gestellt hat, Elementarschulen mit Bildern zu versorgen. Im Jahre 1883 ist dann in London die Art for Schools Association gegründet worden, die um den Elementarschulen Bilder zu recht billigem Preise liefern zu können, einen eigenen Verlag einrichtete. Jetzt geben die Schulbehörden fast aller gröfseren Städte Englands eine beträchtliche Summe zum Schmucke der Elementarschulen aus. Bekannt und beliebt sind die sog. Fitzroy-Bilder, die ihren Namen davon erhalten haben, dafs die ersten Veröffentlichungen von einer Werkstätte in der Fitzroy-Street in London ausgingen. In Amerika geht diese Bewegung auch schon auf das Jahr 1872 zurück, wenn sie auch erst in den letzten Jahrzehnten lebhafter geworden ist. Man fühlt dort das Bedürfnis, den Geschmack des Volkes zu bessern. In Frankreich ist im Jahre 1880 eine Kommission eingesetzt worden, die die Frage der ästhetischen Bildung zu prüfen hatte. Eine besondere Abteilung derselben erhielt die Aufgabe, sich mit künstlerischem Wandschmuck zu befassen. Diese hat ein Verzeichnis der Bilder herausgegeben, mit denen die einzelnen Schulen zu zieren sind. Man legt besondres Gewicht auf farbige Darstellungen der malerischsten Gegenden Frankreichs und der bedeutendsten Vorgänge aus der französischen Geschichte (»Schulhaus« 1903, S. 274). Auch bei uns bekannt sind Henri Rivières Images pour l'École.

In Deutschland ging diese Bewegung, die Kunst ins Volk zu bringen, von Hamburg aus. Hier wurde im Jahre 1896 eine »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung« gegründet, die als Ziel erstrebt, dafs »das künstlerische und ästhetische Moment auf allen Gebieten des Schulunterrichts, in denen es in Betracht kommen kann, auch berücksichtigt werde«. Man nahm eine Arbeitsteilung vor und setzte verschiedene Kommissionen ein, deren eine sich mit der Frage beschäftigt, wie die Schulräume in angemessener Weise zu schmücken seien. Durch eine Ausstellung, die im November 1897 veranstaltet wurde, suchte man zu erweisen, dafs man für mäfsige Preise gute künstlerische Bilder für den Schmuck der Schule erwerben könnte.

Auch planen Hamburger Künstler für Hamburgs Schulen Bilder zu schaffen, welche die Landschaft und das Leben der engeren Heimat darstellen. Solche Bilder auch für andere Teile des Vaterlandes zu schaffen, wäre eine lohnende Aufgabe. Denn mit Recht sagt Lichtwark in seiner Schrift: Die Sammlung von Bildern aus Hamburg S. 13: »Von allem, was die Kunst darzustellen findet, wird am tiefsten erfafst, was in der Phantasie vorher lebendig, oder was den Augen schon vertraut war.« Bedeutende Förderung erhielt diese ganze Bewegung, als im September 1901 durch eine Anzahl sachverständiger Herren der Dresdner Kunsterziehungstag berufen wurde. Wie sehr man es dabei ausschliefslich auf die allgemeine Volksbildung abgesehen hatte, geht schon daraus hervor, dafs für die Kunst in der höheren Schule gar kein Vortrag in Aussicht genommen war. 250 Männer aus den verschiedensten Berufsarten folgten diesem Rufe, darunter Vertreter von 34 Staatsregierungen und Stadtverwaltungen und 24 Lehrerverbänden. Die zwei für unsere Frage wichtigsten Vorträge waren der des Prof. Th. Fischer in München über das Schulgebäude und der des Geh. Reg.-Rates Dr. v. Seidlitz in Dresden über Wandschmuck (abgedruckt in »Kunsterziehung«, Leipzig 1902, S. 76—1229).

Es war, als ob man allerorten nur solcher Anregung bedurft hätte, um in die Bewegung mit einzutreten. Und dem bald sich regenden Bedürfnisse kamen Künstler und Verleger rasch entgegen. Man verlangte für die Volksschulen vor allen Dingen deutsche Bilder, farbige Bilder, Originalbilder und vor allem — billige Bilder. Allen diesen Anforderungen wurde entsprochen zunächst durch eine Vereinigung von Karlsruher Künstlern, die in dem gemeinschaftlichen Verlage von R. Voigtländer und B. G. Teubner in Leipzig grofse farbige Steinzeichnungen erscheinen liefsen, unter denen viele wohlgelungene Blätter sind. Die beiden Firmen haben sich später getrennt, aber ohne dafs es der Sache Nachteil gebracht hätte. Beide sind beflissen, unter Heranziehung bedeutender Maler der Schule geeigneten Wandschmuck zu schaffen. Bei Voigtländer sind schon mehrere Hundert erschienen. Da man auch auf Schmuck der Wohnzimmer bedacht ist, so ist das Format sehr verschieden. Für gröfsere Klassen ist das gröfste Format (100 × 70 cm, Preis 6 M) am geeignetsten. Kann man Gruppen von Bildern aufhängen, so ist auch das 2. Format (75 × 55 cm, Preis 5 M) brauchbar, das man sonst nur in kleineren Klassen verwenden wird. Freilich müssen die Bilder noch gerahmt werden. Aber auch das ist für 5—6 M zu bestreiten. Die Rahmen kann man übrigens auch von den Firmen beziehen; da weifs man sicher, dafs man einen Rahmen in der geeignetsten Farbe erhält, aber man mufs ihn auch teurer bezahlen. Verglasung ist nicht nötig.

Der Inhalt der Bilder ist äufserst mannigfaltig, so dafs den verschiedensten Neigungen entsprochen werden kann. Zur Erleichterung der Wahl haben die Verleger Heftchen mit verkleinerten farbigen Probebildern herausgegeben; sie liefern auch Mustersendungen. Aufser solchen Bildern hat Voigtländers Verlag auch für Kindergärten und Vorschulklassen allerliebste Bilder herausgegeben: acht Kinderfriese von Gertrud Caspari und acht Märchenbilder von Walther Caspari. Reizende Kinderfriese von Paul Heydel sind aufserdem erschienen in Richard Bongs Kunstverlag, Berlin.

Auch andere Firmen haben in zunehmender Anzahl für farbigen Wandschmuck gesorgt. E. A. Seemann in Leipzig ist schon oben genannt. Ferner Fischer und Franke in Berlin, bei denen unter anderen ein schönes Wartburgbild erschienen ist; der Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth, Breitkopf & Härtel in Leipzig.

Aber bei der Auswahl von Wandschmuck für reifere Schüler und Schülerinnen wird man weder darauf bestehen, dafs die Bilder Originalwerke, noch dafs sie farbig sind; nur grofs und wohlgelungen müssen sie sein.

Da kommt aufser Seemanns Wandbildern auch seine in gleichem Formate erschienene Porträtgalerie, ausgewählt von Dr. J. Vogel, in Betracht. Ferner die prächtigen Veröffentlichungen von Braun & Co. in Dornach, von Hanfstengl in München, die Photographische Union in München, die Neue photographische Gesellschaft in Berlin-Steglitz, die Sammlung geschichtlich und künstlerisch bedeutsamer Bauwerke und Denkmäler in Lichtdrucken von Heinrich

Kumpf in Frankfurt a. M, die Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt, herausgegeben von Julius Lohmeyer mit Texten von Felix und Therese Dahn (Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.). Zu beachten sind auch die vier vergröfserten Holzschnitte Ludwig Richters, die bei einer Gröfse von 50 × 68 cm bei Alphons Dürr in Leipzig für 0,50 M zu beziehen sind.

Leider werden die Bilder oft falsch gehängt. Bilder zwischen zwei Fenstern kann man überhaupt nicht erkennen. Bilder, an denen Einzelheiten wahrgenommen werden sollen, dürfen nicht zu hoch hängen. Auch darf das Bild nicht losgelöst sein von allem andern. Mit dem Lehrersitze oder einem Tisch oder einem Schrank oder selbst mit dem Heizkörper mufs es eine Gruppe bilden. Am besten schmückt es die Vorderwand, wo es von der ganzen Klasse gesehen wird. Aber auch die Seitenwände sind verwendbar; es mufs nur möglich sein, dafs die Kinder es leicht ansehen können, wenn man es gelegentlich im Unterrichte berührt. Ob es zweckmäfsig ist, mit den Bildern zu wechseln, darüber herrscht Uneinigkeit.

Aber wie soll nun die Anleitung zum Verständnis der Bilder gegeben werden? Sehr einfach. Kurze Zeit, nachdem die Kinder in eine neue Klasse gekommen sind oder in die Klasse ein neues Bild gehängt worden ist, sagt der Lehrer zu den Kindern: Seht euch in der nächsten Zeit das Bild recht genau an; in drei Tagen werde ich euch fragen, was ihr gesehen habt. Und dann wird einmal eine Stunde angesetzt, in der die Kinder ihre Wahrnehmungen zum besten geben. Das wird eine vergnügliche Stunde, denn jeder will seine Weisheit anbringen. Ist der Inhalt des Bildes noch nicht erschöpft worden, soweit er den Kindern verständlich werden kann, dann hilft der Lehrer mit einigen Fragen nach. Im Laufe des Jahres wird noch mehrmals Gelegenheit genommen, auf die Bilder hinzuweisen, aber auch ohne dies wirken sie, nachdem sie einmal verstanden sind, in den Kindern nach und bleiben dann in ihrem Gedächtnis haften. Sie bilden später für sie einen Mafsstab für das Schöne, das sie bewahrt vor Wohlgefallen an Werken der Afterkunst. Haben sie einst ihr eigenes Heim, so werden sie es ihren Schulerinnerungen entsprechend zu schmücken suchen, und vermögen sie das nicht, so werden sie wenigstens die oft gebotene Gelegenheit nicht verschmähen, sich an Kunstwerken in Ausstellungen oder sonst zu erfreuen.

Es ist bedeutsam, dafs die höheren Schulbehörden selbst in immer gröfserer Zahl die Ausschmückung der Schulen fördern. In dem »Handbüchlein des Schulwandschmuckes« teilt der Voigtländersche Verlag mit, dafs folgende Regierungen seine farbigen Künstler-Steinzeichnungen empfohlen haben: das Königlich preufsische Kultusministerium, das Departement des Kirchen- und Schulwesens im Königreich Württemberg, der Grofsherzoglich badische Schulrat, das Grofsherzoglich hessische Ministerium des Innern, die Herzoglich anhaltische Regierung, das k. k. österreichische Ministerium für Kultus und Unterricht. Aber weiter als alle diese ist die oldenburgische Regierung gegangen. Sie stattet jedes Jahr 100 Volksschulklassen mit je einem gerahmten Steindruckbilde aus. Von einem Kunstausschusse, der aus Künstlern, kunstverständigen Herren und Schulmännern besteht, werden die Bilder ausgewählt. Wenn dieses Beispiel von gröfseren Regierungen nachgeahmt würde, so würde die »Kunsterziehung« unseres Volkes ihrem Ziele bald näher kommen.

Bilder werden der Hauptschmuck der Schulstube sein, aber auch gefällig ausgeführte Wandsprüche sind nicht zu verachten. Besonders aber ist noch der Blumen zu gedenken, die nicht nur den Raum traulicher machen, sondern durch ihre Farben auch beleben. Hält man die Kinder an, unter Verteilung der Arbeit, für die Pflege der Blumen selbst zu sorgen, so ist auch dies ein Stück ästhetischer Erziehung.

4. Der Schulsaal. Besitzt die Anstalt einen Schulsaal, so wird dieser natürlicherweise am stattlichsten sein. Hier müssen beide oben erörterte Gesichtspunkte berücksichtigt werden: Durch dekorativen Schmuck soll der Raum ein stattliches Aussehen gewinnen, durch Werke der höheren Kunst soll er anregend und erhebend wirken. Nicht soll ein Schulsaal in Wettstreit treten mit der Üppigkeit anderer Festsäle; aber er erscheine gefällig und würdig durch stilgerechten Schmuck. Wand- und Decken-

behandlung, Verzierungen des Kronleuchters, Gedenktafeln und Bilderrahmen müssen zueinander stimmen. Aller nicht blofs dekorative Schmuck mufs zur Schule und ihren Zielen in Beziehung stehen. Aber diese Beziehungen müssen den Kindern zu wiederholten Malen während ihrer Schulzeit erklärt werden, damit ihnen diese Kunstwerke vertraut werden. Nur das interessiert und haftet im Gedächtnis, wobei man sich etwas denken kann; anders wirkt nur zerstreuend. Es gibt nicht wenige würdige und schöne Schulsäle in den höheren Schulen Deutschlands. Mit wertvollen Originalgemälden sind ausgestattet die Festsäle des Kaiser Friedrich Gymnasiums in Frankfurt a. M., der Gymnasien zu Minden, Elbing, Stralsund, Eilenburg, mit guten, meist farbigen Nachbildungen das Königliche Gymnasium in Posen, die Königliche Kunstschule in Berlin, die Übungsschule der Universität Jena, die neue Latina in Halle u. a. Meist mufs man sich ja mit einfacherem Schmucke begnügen. Eines fand ich öfters verfehlt; Büsten und Bilder, die nicht blofs dekorativ wirken, sondern auch Eindruck machen sollten durch das Dargestellte, waren so hoch angebracht, dafs sie sich einer genaueren Betrachtung entzogen; auch kündete keine Unterschrift, was sie bedeuten sollten. Hier darf der Schulmann dem Baumeister nicht freie Hand lassen, es sei denn, dafs dieser auch von der Überzeugung durchdrungen sei: Die Schule mufs auch durch ihren Schmuck möglichst auf die ästhetische Erziehung der Kinder hinwirken.

Literatur: Alfred Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Hamburg 1897. — Besprechung dieser Schrift durch A. Rausch in den Lehrproben und Lehrgängen von Fries und Menge. Heft 53, S. 76. — M. Spanier, Künstl. Bilderschmuck für Schulen. Hamburg 1897; 3. Aufl. 1902. (Vergl. Hamburger Korrespondent 4 u. 5, 1898.) — Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden 1902. — C. Schubert, »Die deutsche bildende Kunst in unseren Schulen«, in Rein, Deutsche Schulerziehung I, S. 215. München 1907. — Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege künstlerischer Bildung in Hamburg. Hamburg 1901. — Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden, am 28. und 29. Sept. 1901. Leipzig 1902. — Feodor Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Ebenda 1904. Die Zeitschriften »Schulhaus« (bes. Jahrgang 1903) und »Schulzimmer«. — R. Schulze, Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Geniefsen. Leipzig 1906. — Handbüchlein des Schulwandschmucks aus R. Voigtländers Verlag in Leipzig. — E. Samter, »Kunstpflege in der Schule«, Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1905, S. 14. — A. Zehme, Direktorenversammlung der Provinz Sachsen 1907, S. 76. — Steinkunst. Voigtländers Verlag.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Schopenhauer, Arthur

geboren in Danzig 1788, gestorben in Frankfurt a. M. 1860. Hauptwerke: Die Welt als Wille und Vorstellung 1819. Die beiden Grundprobleme der Ethik, 1841.

1. Stellung zum Idealismus. 2. Wille als Ding an sich. 3. Erscheinungen des Willens. 4. Unveränderlichkeit des menschlichen Willens. 5. Pessimismus. 6. Ethik. 7. Ergebnis für die Pädagogik.

Stellung zum Idealismus. Zu dem idealistischen und monistischen Zweige der von Kant ausgehenden Philosophie gehört auch die Schopenhauers, obwohl er gegen die Hauptrepräsentanten derselben, Fichte, Schelling und Hegel sich einer sehr heftigen Polemik hingibt und auch in der weiteren Ausführung seines Systems sehr bedeutend von ihnen abweicht. In der Grundlegung derselben steht er anfangs auf dem rein idealistischen Standpunkte.

Ähnlich wie Fichte sagt: In allem, was ich wahrnehme, nehme ich nur meinen eigenen Zustand wahr, sagt auch er: Die Welt ist meine Vorstellung! Keine Wahrheit ist gewisser, von allem anderen unabhängiger und eines Beweises weniger bedürftig, als dafs alles, was für die Erkenntnis da ist, also die ganze Welt, nur Objekt in Beziehung auf das Subjekt ist, Anschauung des Anschauenden, in Einem Wort, Vorstellung. Alles, was irgend zur Welt gehört, — — — ist nur für das Subjekt da.

Mit diesem Fichteschen Satze verbindet er nun die Kantische Ansicht von den ursprünglich in uns vorhandenen Formen des Raums, der Zeit und der Kausalität, indem er von dem Kinde sagt, dafs es anfangs nur empfinde, nicht anschaue, bald aber seinen Verstand zu gebrauchen lerne, das in ihm vor aller Erfahrung bewufste Gesetz der Kausalität anzuwenden und es mit den ebenso a priori gegebenen Formen aller Erkenntnis, Raum und Zeit, zu ver-

binden. Diese drei Formen der Auffassung gelten aber nur für die Erscheinungen, also nicht für das erkennende Subjekt noch für das Ding an sich.

Diese rein idealistische Betrachtung der Welt ist nun freilich eine wahre, aber doch nur eine einseitige. Jeder fühlt ein inneres Widerstreben, die Welt blofs als seine Vorstellung zu denken; auch die durchgängige Relativität der Welt als blofse Vorstellung weist darauf hin, das innerste Wesen der Welt, ihr Ansich, in einer ganz anderen von der Vorstellung durchaus verschiedenen Seite derselben zu suchen. Denn ein Wesen mufs die Welt haben, sonst wäre sie nur ein gespensterhaftes Luftgebilde, das an uns vorüberzieht.

Leider hat sich Schopenhauer aber selbst die Möglichkeit abgeschnitten, über diese allerdings unerträgliche Weltansicht hinauszukommen, wenn er das Gesetz der Kausalität nur innerhalb der sog. Erscheinungen gelten läfst. Denn dann haben die Erscheinungen keine Ursachen. Das scheint er selbst zu erkennen, wenn er den theoretischen Idealismus eine nicht zu erobernde Festung nennt. Er meint zwar, man könne sie unbeschadet im Rücken liegen lassen. — Aber wenn ein solches Verfahren im Kriege wohl möglich, jedoch immerhin gefährlich ist, so ist es für die Konsequenz des Denkens unmöglich. Denn es liegt darin das Bekenntnis: Ich mufs jene Ansicht für wahr halten, aber ich will mich nicht darum bekümmern, weil sie für mich unerträglich ist. Das blofse Gefühl der subjektiven Unerträglichkeit einer Ansicht ist aber kein wissenschaftlicher Grund, sie zu verwerfen.

2. Der Wille als Ding-an-sich. Um nun eine andere Ansicht von der Welt zu gewinnen, greift Schopenhauer zu demselben Satze, in welchem auch der von ihm so sehr verspottete Schelling das wahre Wesen der Welt hatte ausdrücken wollen: »Wollen ist Ursein«, und bemüht sich auch denselben mit einem Beweise zu versehen. »Dem Subjekt des Erkennens, sagt er, welches durch seine Identität mit dem Leibe als Individuum auftritt, ist dieser Leib auf zwei ganz verschiedene Weisen gegeben: einmal als Vorstellung in verständiger Anschauung, als Objekt unter Objekten und den Gesetzen dieser unterworfen; sodann aber auch zugleich auf eine ganz andere Weise, nämlich als jenes jedem unmittelbar Bekannte, welches das Wort Wille bezeichnet.« Um nun die Identität des Willens mit dem Leibe zu beweisen, sagt er weiter: »Jeder wahre Akt seines (des Menschen) Willens ist sofort und unausbleiblich auch eine Bewegung des Leibes; er kann den Akt nicht wirklich wollen, ohne zugleich wahrzunehmen, dafs er als Bewegung des Leibes erscheint. Der Willensakt und die Aktion des Leibes sind nicht zwei objektiv erkannte verschiedene Zustände, die das Band der Kausalität verknüpft, — sondern sie sind eins und dasselbe, nur auf zwei gänzlich verschiedene Weisen gegeben: einmal ganz unmittelbar und einmal in der Anschauung für den Verstand.« »Die Aktion des Leibes ist nichts anderes als der objektivierte, d. h. in die Anschauung getretene Akt des Willens oder die Objektivität des Willens.«

Wäre diese Identität des Willens und des Leibes in der Tat vorhanden, so müfste jeder Willensakt ohne Ausnahme von einer Aktion des Leibes begleitet sein und jede Aktion des Leibes könnte nicht ohne einen Willensakt geschehen. Dem aber widerspricht offenbar die Erfahrung, wie jeder und auch Schopenhauer weifs. Er sucht sich damit zu helfen, dafs er die Willensbeschlüsse, welche auf die Zukunft gehen, für blofse Überlegungen der Vernunft erklärt. Jedoch kann es auch Willensaktionen geben, die in der Gegenwart ohne eine Aktion des Leibes geschehen. Man kann eine Gedankenreihe mit Willen abbrechen und zu einer anderen übergehen, ohne irgendwelche Bewegung des Leibes. Die auch hier vorhandene, wenn schon nicht bemerkbare Molekularbewegung findet statt nicht blofs bei dem Willen, sondern bei allen geistigen Tätigkeiten, auch beim Vorstellen und Fühlen. Und dafs nicht alle Aktionen des Leibes mit einem entsprechenden Willen begleitet sind, gibt er selbst zu, indem er die Affektionen der rein objektiven Sinne des Gefühls, Gesichts, Getastes davon ausnimmt. Er erklärt diese für wenige, ohne der vielen anderen willenlosen Aktionen des Leibes z. B. des Blutumlaufs, der Verdauung, der Nerventätigkeit usw. zu gedenken. Ebensowenig ist die Behauptung begründet, dafs uns

unser Leib auf zwei ganz verschiedene Weisen gegeben sei, einmal als Vorstellung und sodann als Wille. Zwar ist das Wollen vom bloſsen Vorstellen verschieden, aber beides ist uns auf dieselbe Weise gegeben. Denn Gegebensein bedeutet weiter nichts, als unmittelbar, ohne alle Schlüsse oder Vermutungen, für uns vorhanden sein. Unser Wollen ist daher ebensowohl ein Objekt für unser Bewuſstsein, als unsere bloſsen Vorstellungen, wenn auch ein anderes.

Indessen bekümmert sich Schopenhauer um dieses alles nicht weiter, sondern fährt folgendermaſsen fort: »Wir werden demzufolge die auf zwei völlig heterogene Weise gegebene Erkenntnis, welche wir vom Wesen und Wirken unseres eigenen Leibes haben, weiterhin als einen Schlüssel zum Wesen jeder Erscheinung in der Natur gebrauchen, und alle Okjekte, die nicht unser eigener Leib, daher nicht auf doppelte Weise, sondern allein als Vorstellungen unserm Bewuſstsein gegeben sind, eben nach Analogie jenes Leibes beurteilen und daher annehmen, daſs wie sie einerseits ganz so wie er Vorstellung und darin mit ihm gleichartig sind, auch andrerseits, wenn man ihr Dasein als Vorstellung beiseite setzt, das dann noch übrig Bleibende seinem inneren Wesen nach dasselbe sein muſs, was wir an uns Wille nennen. Denn welche andere Art von Dasein und Realität sollten wir der übrigen Körperwelt beilegen? — Auſser dem Willen und der Vorstellung ist uns gar nichts bekannt noch denkbar.«

Dieser Analogieschluſs ist freilich wie jeder andere unsicher und fällt auſserdem in sich selbst zusammen, weil, wenn man von den Erscheinungen in der Natur, als daseienden Vorstellungen abstrahiert, von ihnen gar nichts übrig bleibt, da wie Schopenhauer selbst sagt: »Erscheinung heiſst Vorstellung und weiter nichts«; von einem inneren Wesen dieser Erscheinungen kann also nicht geredet werden. Indessen gründet er auf diesen Schluſs den Grundgedanken seines Systems, daſs alles in der organischen wie der unorganischen Natur nur in der Erscheinung verschieden, seinem inneren Wesen nach aber dasselbe ist, was da, wo es am deutlichsten hervortritt, Wille heiſst. »Ding-an-sich ist allein der Wille: als solcher ist er durchaus nicht Vorstellung: er ist es, wovon alle Vorstellung, alles Objekt die Erscheinung, die Sichtbarkeit, die Objektivität ist. Es ist das Innerste, der Kern jedes Einzelwesens und ebenso des Ganzen: er erscheint in jeder blindwirkenden Naturkraft, er auch erscheint im überlegten Handeln des Menschen, welcher beider groſse Verschiedenheit doch nur den Grad des Erscheinens, nicht das Wesen des Erscheinenden trifft.«

Wenn nun das Ding-an-sich keine Vorstellung, also auch keine Erscheinung ist, und der Inhalt aller unserer Vorstellungen doch nur entweder Erscheinung ist, oder sich darauf bezieht, so scheint zu folgen, daſs wir von dem Was dieses Dinges nichts wissen, weil wir es nicht vorstellen können. Aber dennoch weiſs Schopenhauer sich, wenn auch nur scheinbar, aus dieser Verlegenheit zu helfen. »Dieses Ding-an-sich, sagt er, welches als solches nimmermehr Objekt ist, ... muſste, wenn es dennoch objektiv gedacht werden sollte, Namen und Begriff von einem Objekt borgen, von irgend etwas irgendwie objektiv Gegebenem, folglich von einer seiner Erscheinungen; aber diese dürfte, um als Verständigungspunkt zu dienen, keine andere sein, als unter allen seinen Erscheinungen die vollkommenste, d. h. die deutlichste, am meisten entfaltete, vom Erkennen unmittelbar beleuchtete, diese aber ist des Menschen Wille.« —

Allein wer gebietet denn, etwas als Objekt zu denken, was nicht als Objekt gedacht werden kann, oder welcher logisch Denkende will sich denn einen solchen Widerspruch zumuten. Und wenn man gar die Worte liest: »Das innere Wesen an sich der Dinge ist kein erkennendes, kein Intellekt, sondern ein erkenntnisloses«, also bloſs ein bewuſstloser Wille, oder vielmehr gar kein Wollen, sondern ein blinder Drang, so ist das, was man mit Recht einen menschlichen Willen nennen kann, eine Erscheinung, welche jenem Ding-an-sich am unähnlichsten ist. Auſserdem ist zu bemerken, wenn ein solcher abstrakter Begriff, der noch dazu kein Sein, sondern ein Geschehen bedeutet, als an sich seiend gesetzt wird, so fällt man in die Scholastik zurück, deren Hauptfehler es war, abstrakte Begriffe zu hypostasieren,

und zugleich ein absolutes, grundloses Werden anzunehmen, zu welchem Schopenhauer sich ziemlich offen bekennt.

3. **Erscheinungen des Willens.** Dieses sehr wenig sichere Fundament der ganzen Ansicht läfst nicht erwarten, dafs der Aufbau auf demselben grofse Haltbarkeit besitzen wird. Jener sog. Wille wird als Einer und aller Vielheit frei bestimmt, erscheint aber in unzähligen Erscheinungen in Zeit und Raum. Denn alles Geschehen ist ohne Ausnahme Wille, in der unorganischen Natur blinder Drang, in der organischen Instinkt, Kunst- und Bildungstrieb, im Menschen bewufster Wille. Diese Verschiedenheit der Erscheinungen des Willens soll aber unergründlich und unerklärlich sein. — Freilich ist sie das! Aber wozu wurde denn der Eine Wille angenommen? —

Jene Erscheinungen des Willens sind jedoch in ihrer Vielheit kein ungeregeltes wüstes Geschehen, sondern bilden feste Stufen der Objektivation des Willens und zwar in einer aufsteigenden Reihe, die sich von der niedrigsten Stufe, auf welcher die allgemeinsten Kräfte der Natur: Starrheit, Flüssigkeit, Elektrizität usw. stehen, bis zur höchsten, dem bewufsten Wollen des Menschen, erhebt. Diese Stufen sind unerreichbare Muster, die einigen Formen der einzelnen Dinge, keinem Wechsel unterworfen, sondern immer seiend, wie die platonischen Ideen.

Indem nun, so wird weiter erzählt, der in allen diesen Formen sich objektivierende Wille zur höchst möglichen Objektivitation strebt, entsteht ein Streit unter den Erscheinungen. Die höheren Kräfte unterwerfen sich die niedrigern durch überwältigende Assimilation, erleiden aber dabei Widerstand; denn die niedrigern streben, wenn auch unterworfen, doch immer zur unabhängigen Äufserung ihres Wesens zu gelangen. Daher ist überall in der Natur Streit und Wechsel des Sieges — »ein Zeichen der dem Willen wesentlichen Entzweiung mit sich selbst«. — Aber der Wille war ja doch anfangs einer ohne alle Vielheit, wie kommt denn die Entzweiung als wesentlich in ihn hinein? — Eine solche Entzweiung des Einen lehrt auch der von ihm so sehr gehafste Schelling.

Wenn nun auf der untersten Stufe der Wille als »ein blinder Drang, als ein finsteres, dumpfes Treiben« sich darstellt, da er ein erkenntnisloses Wesen und kein Intellekt ist, so erhebt sich natürlich die Frage, wie der erfahrungsmäfsig vorhandene Intellekt entstehe? Schopenhauer antwortet: auf den höheren Stufen der organischen Welt, wo die Bedingungen der Erhaltung und Fortpflanzung komplizierter werden, weil die Nahrung aufgesucht und ausgewählt werden mufs, wird die Erkenntnis ein zur Erhaltung und Fortpflanzung des Individuums notwendiges Hilfsmittel. Der bis dahin im Dunklen sicher und unfehlbar seinen Trieb verfolgende Wille zündet sich daher auf dieser Stufe ein Licht an, mit welchem nun mit einem Schlage die Welt als Vorstellung dasteht mit allen ihren Formen: Objekt und Subjekt, Zeit, Raum, Kausalität. — Wie das möglich ist, und wie der Wille es anfängt, sich dieses Licht anzuzünden, wird natürlich ebensowenig gesagt, wie in den Zaubermärchen die Zaubereien erklärt werden. Schopenhauer spricht daher selbst von einer Magie des Willens.

Auch hier macht er wieder eine Ausnahme. In der Regel sei allerdings die Erkenntnis dem Dienste des Willens unterworfen, wie sie zu diesem Dienste hervorgegangen sei, aber ausnahmsweise könne sich doch die Erkenntnis von diesem Willen losreifsen und eben dadurch könne das Subjekt aufhören ein blofs individuelles zu sein und ein reines willenloses Subjekt der Erkenntnis werden. — Wie aber in diesem Systeme, wo alles Wille ist, ein willenloses Subjekt existieren könne, bleibt wieder im Dunkeln. —

4. **Unveränderlichkeit des menschlichen Willens.** Für den ernstesten Teil seiner Betrachtungen erklärt Schopenhauer nicht diese theoretischen Ansichten, sondern seine praktische Lebensansicht. Wenn man aber erwarten wollte, dafs er eine wirklich praktische Philosophie liefern würde, deren letzter Zweck wäre, durch eine Beurteilung des menschlichen Wollens und Handelns auf die sittliche Bildung des Charakters Einflufs zu gewinnen, so würde man sich schwer täuschen. »Praktisch zu werden, sagt er, das Handeln zu leiten, den Charakter umzuschaffen, sind alte Ansprüche, welche die Philosophie bei gereifter Einsicht endlich aufgeben sollte. Denn hier,

wo es den Wert oder Unwert eines Daseins, wo es Heil oder Verdammnis gibt, geben nicht ihre toten Begriffe den Ausschlag, sondern das innerste Wesen des Menschen selbst, der Dämon, der ihn leitet und der nicht ihn, sondern den er selbst sich gewählt hat, wie Plato spricht, — sein intelligibler Charakter, — wie Kant sich ausdrückt.«

Allerdings kann die blofse Einsicht in das sittlich Wertvolle den Wert oder Unwert des Lebens nicht begründen, sondern nur der ihr gemäfse Charakter des Wollens und Handelns. Aber damit ist nicht die Unmöglichkeit dargetan, dafs diese Einsicht einen umbildenden und veredelnden Einflufs auf das natürliche Wollen haben könne. Wer sich freilich an die unerwiesene und aus blofser Verlegenheit entstandene Meinung Kants von dem unveränderlichen intelligiblen Charakter des Menschen hält, dann ist nur konsequent, wenn er vom Menschen lehrt: »Wie jedes Ding in der Natur seine Kraft und Qualität hat, die auf bestimmte Einwirkungen bestimmt reagiert und seinen Charakter ausmacht, so hat auch der Mensch seinen Charakter, aus dem die Motive seiner Handlungen hervorgehen, mit Notwendigkeit. Wenn auch der Mensch als Person die höchste Stufe der Objektivationen des Willens ist, so ist er doch nur Erscheinung und in die Erscheinung geht die Freiheit des Willens, welche dem Willen an sich zukommt, nicht über. Jeder Mensch ist das, was er ist, durch seinen Willen und seinen Charakter ursprünglich, da das Wollen die Basis seines Wesens ist.« — Diese Ansicht fällt aber für denjenigen völlig dahin, der erkannt hat, dafs das Wollen keine absolute Qualität, sondern ein Geschehen ist, und ein Geschehen nicht absolut gesetzt werden kann, was freilich mit Schopenhauer der ganze Idealismus und die frühere Philosophie mit nur wenigen Ausnahmen getan hat.

Indessen hält Schopenhauer diese absolute Unveränderlichkeit des Charakters der Individuen doch nicht ganz fest. »Die Freiheit oder Allmacht des Willens kann nun da, wo ihr in ihrer vollendeten Erscheinung die vollkommen adäquate Kenntnis ihres eigenen Wesens aufgegangen ist, von neuem sich äufsern, indem sie nämlich entweder auch hier auf dem Gipfel der Besinnung und des Selbstbewufstseins, dasselbe will, was sie blind und sich selbst nicht kennend wollte, wo dann die Erkenntnis, wie im Einzelnen so im Ganzen, für sie stets Motiv bleibt, oder aber auch umgekehrt, diese Erkenntnis wird ihr ein Quietiv, welches alles Wollen beschwichtigt und aufhebt.« Es kann also hier der Wille zum Leben bejaht oder verneint werden. — Diese Freiheit, welche sich hier von Neuem äufsern soll, ist aber offenbar eine andere als die frühere. Denn diese bestand in der Freiheit von aller Kausalität, nur ein grundloses Wollen. Die neue hier eingeführte, kann aber von der Erkenntnis beeinflufst werden, wenn die Erkenntnis sie bestimmt, also Ursache wird, ihr früheres Wollen aufzugeben.

5. Pessimismus. Aber ohne diese Inkonsequenz würde Schopenhauer nicht zu seiner praktischen Betrachtung des menschlichen Lebens gelangen können. Denn diese will eben nachweisen, dafs der wahre Wert des Lebens darin besteht, den Willen zum Leben zu verneinen. Diesen Nachweis führt er nun durch seine pessimistische Anschauung des menschlichen Lebens.

Der Wille entbehrt auf allen Stufen seiner Erscheinung eines Ziels und Zwecks. Streben ist sein alleiniges Wesen, dem kein erreichtes Ziel ein Ende macht, das zwar durch Hemmungen aufgehalten werden kann, aber an sich ins Unendliche geht. Alles Streben aber entspringt aus Mangel, aus Unzufriedenheit mit dem Zustande des Menschen, ist also Leiden, solange es unbefriedigt ist; keine Befriedigung aber ist dauernd, vielmehr nur der Anfang eines neuen Strebens. Dieses ist aber vielfach gehemmt, überall kämpfend, solange also immer Leiden: »Kein letztes Ziel des Lebens, also kein Mafs und Ziel des Leidens. Fehlt es dem Menschen an Objekten des Willens, so befällt ihn furchtbare Leere und Langeweile. Das Leben ist nur ein steter Kampf um die Existenz mit der Gewifsheit ihn zuletzt zu verlieren, und zu diesem mühseligen Kampfe treibt nicht die Liebe zum Leben, sondern nur die Furcht vor dem Tode. Bedenkt man gar, welchen unsäglichen Qualen das menschliche Leben jeden Augenblick offen steht, so wird man von

Grauen ergriffen. Das Beste am menschlichen Leben ist daher seine oft beklagte Kürze. Keine Macht kann von diesen Qualen befreien, die aus dem Leben hervorgehen, da es die Erscheinung des Willens ist, mit dessen Natur notwendig Leiden verbunden ist.«

6. Ethik. Diese Erkenntnis, dafs das Leben ein beständiges Leiden ist, soll nun das Quietiv, der Beweggrund zur Verneinung des Willens zum Leben sein. Hier zeigt es sich, dafs Schopenhauers praktische Lebensansicht im Grunde eine eudämonistische ist. Das Leiden ist in seinen Augen das absolut verwerfliche und zu meidende, folglich ist es das Beste: nicht zu wollen, da mit dem Wollen notwendig Leiden verbunden ist. Jemehr der Mensch sein Wollen verneint, desto besser ist er; der schlechteste ist der, welcher sein Leben unbedingt bejaht. Das ist der Egoist. Denn aus dem Egoismus entspringt der Kampf aller Individuen gegeneinander, und dieser ist die Hauptquelle des Leidens, zumal wenn er in dem Kampfe gegen andere zum Unrecht und zur Bosheit schreitet und dadurch eine neue nur zu ergiebige Quelle des Leidens eröffnet. Diese qualvolle Nichtigkeit und Nichtswürdigkeit des Lebens kann also nur durch Verneinung des Willens zum Leben aufgehoben werden. Diese Verneinung hat aber drei Grade. Der niedrigste ist die Gerechtigkeit, welche den eignen Willen wenigstens soweit verneint, dafs man den fremden Willen nicht verletzt, sondern ihn neben sich anerkennt; ein höherer Grad ist das positive Wohlwollen und Wohltun, die Menschenliebe, welche sich Genüsse versagt und Entbehrungen übernimmt, um fremde Leiden zu mildern. Der höchste ist die volle Entsagung von allem Wollen, der Quietismus.

Diese drei Grade des sittlichen Verhaltens werden auf drei Stufen der Erkenntnis zurückgeführt. Der Egoist ist noch gänzlich im »principio individuationis« befangen; er sieht daher das Wesen der anderen als ihm selbst völlig fremd an und ist deshalb völlig gleichgültig gegen ihr Wohl. Der Gerechte erkennt dagegen sein eigenes Wesen auch in der fremden Erscheinung als deren Ding an sich an. In noch höherem Grade erkennt der Wohlwollende seine Identität mit den anderen und je mehr er dies tut, desto mehr geht ihr Leiden ihn an als sein eigenes. Steigert sich nun diese Erkenntnis der Identität mit den anderen dahin, dafs man intuitiv die Identität des Ganzen erkennt und es in seinem nichtigen Streben, inneren Widerspruche und beständigen Leiden anschaut, wie sollte man bei solcher Erkenntnis der Welt dieses Leben durch stete Willensakte bejahen? Man wird es vielmehr verneinen, denn es entsteht in dem Menschen ein Abscheu vor dem Wesen, dessen Ausdruck seine eigene Erscheinung ist, vor dem Willen zum Leben, diesem Kerne und Wesen der als jammervoll erkannten Welt. Diese Verneinung äufsert sich in der Askese, vornehmlich in freiwilliger Keuschheit und Armut, in Kasteiungen und dergl., um den eignen Willen immer mehr zu brechen.

Jedoch geht die Verneinung des Willens weder aus dieser Erkenntnis noch aus eigenem Leiden mit der Notwendigkeit der Wirkung aus der Ursache hervor, sondern aus freiem Willen. »Denn hier tritt die Freiheit, welche sonst als dem Dinge an sich zukommend, nie in der Erscheinung sich zeigen kann, auch in dieser hervor und bringt, indem sie das der Erscheinung zum Grunde liegende Wesen aufhebt, während diese selbst in der Zeit noch fortdauert, einen Widerspruch der Erscheinung mit sich selbst hervor und stellt dadurch die Phänomene der Heiligkeit und Selbstverleugnung dar.« Solange nämlich der Leib lebt, der selbst Wille ist, »ist auch der Wille zum Leben in seiner Möglichkeit noch da und strebt stets in die Wirklichkeit zu treten«. Hierin soll der Grund liegen, dafs das Leben solcher Heiligen voll von Seelenkämpfen, Anfechtungen und Verlassenheit von der Gnade ist. — Nun, dann sind diese Quietisten nicht besser daran, wie die übrigen, sondern mit ihnen in gleichem Elende. Aber die Schuld daran liegt nur an ihrer schlechten Philosophie. Denn wenn sie nicht mit Aristoteles meinten, dafs ein blofs möglicher Wille streben könnte, wirklich zu werden, und vielmehr einsehen, dafs ein vernichtetes Wesen nicht mehr erscheinen kann, so würden sie alle jene Klagen los werden, vorausgesetzt, dafs sie den Willen zu leben in sich wirklich ertötet hätten, was allerdings sehr dem Zweifel unterliegt. — Auf

die grofse Oberflächlichkeit, mit der hier die ethischen Begriffe der Gerechtigkeit und des Wohlwollens behandelt werden, und deren falsche Ableitung von der theoretischen Erkenntnis, die aufserdem unnütz ist, da sie nicht auf den Willen wirken soll, kann nur kurz hingewiesen werden.

7. Ergebnis für die Pädagogik. Von den übrigen Monisten seiner Zeit unterscheidet sich Schopenhauer anerkennenswerter Weise dadurch, dafs er die Hülle des Pantheismus offen verschmäht. »Mit den Pantheisten, sagt er, habe ich zwar jenes ἓν καὶ πᾶν gemein, aber nicht das πᾶν θεός. Jene müfsten konsequent jede Erscheinung für eine Theophanie erklären, dann aber diesen Begriff auch auf die schrecklichen und scheufslichen Erscheinungen übertragen: »saubere Theophanien!« — Den Gottesglauben hält er nur mit dem Optimismus vereinbar; diesen aber erklärt er für eine »wahrhaft ruchlose Denkungsart« und für einen bittern Hohn über die bitteren Leiden der Menschheit.

Ebenso offen spricht er aus, dafs nach seiner Ansicht das individuelle Bewufstsein den Tod nicht überlebe. Das Unzerstörbare im Menschen sei nicht der Intellekt, sondern der Wille; jener sei nur ein sekundäres Phänomen und durch das Gehirn bedingt, daher auch mit diesem anfangend und endend. Der anfängliche Idealist endet also im Materialismus.

Wie sehr er seine Leistung überschätzt, sieht man endlich aus seiner Behauptung, durch sein System das grofse Problem der Philosophie, welches seit Sokrates ihr gestellt sei, gelöst zu haben. Dieses soll nämlich darin bestehen: die Kraft, welche das Phänomen der Welt hervorbringt, mithin die Beschaffenheit derselben bestimmt, in Verbindung zu setzen mit der moralischen Gesinnung, und dadurch eine moralische Weltordnung als Grund der physischen nachzuweisen. Diesen Nachweis will er durch den Beweis geliefert haben, dafs die in der Natur wirkende Kraft mit dem Willen in uns identisch sei. »Vermöge dieser Identität ist die Welt so, wie der Wille der Menschen. Die Welt ist nur ein Spiegel dieses Willens, und alle Endlichkeit, alle Leiden, alle Qualen, welche sie enthält, gehören zum Ausdruck dessen, was er will und sind so, weil er so will.« Daher geschieht ihm in allem, was ihm widerfährt, immer recht. Denn sein ist der Wille, und wie der Wille ist, so ist die Welt. Ist sein Schicksal im allgemeinen Mangel, Elend, Jammer, Qual und Tod, so ist das nur ein Walten der ewigen Gerechtigkeit. — Diese Ansicht ist eine sehr einseitige, da sie die moralische Weltordnung nur in der Vergeltung sieht, und noch dazu in einer sehr ungerechten Vergeltung, die sich auch auf das unbewufste Geschehen erstreckt. Denn mit Bewufstsein hat doch der Mensch sich nicht selbst samt seiner Stellung in der vorhandenen von ihm nicht geschaffenen Welt hervorgebracht.

Schopenhauer hat einen sehr grofsen Einflufs auf unsere schöne Literatur und Kunst gehabt. Eine Eigentümlichkeit dabei ist aufser dem Pessimismus, die, dafs die Charaktere im Drama oder Roman nicht sich entwickeln, sondern sich enthüllen. Nach Schopenhauers Lehre ist der Wille oder der Charakter jedes einzelnen Menschen mit seinem Leibe, also mit seiner Geburt fest bestimmt und im Grunde unveränderlich, er kann sich im Lauf des Lebens also nur enthüllen, aber nicht entwickeln.

Und das ist auch der Punkt, warum sich die Pädagogik nicht mit Schopenhauer befreunden kann. Die Voraussetzung aller wahren Pädagogik ist, dafs der menschliche Wille bildsam, einer Einwirkung durch die Mafsregeln der Erziehung, Regierung, Unterricht, Zucht, Umgang zugänglich ist. Ist das nicht der Fall, so kann durch Unterricht der Verstand des Menschen wohl bereichert und aufgeklärt, aber der Wille oder der sittliche oder unsittliche Charakter nie beeinflufst werden. Ist, wie bei Schopenhauer, der Wille das Ursprüngliche, Wesentliche im Menschen, auf das nichts umgestaltenden Einflufs haben kann, weil er überall die erste unbedingte, aber alles bedingende Ursache ist, so hat alle sittliche Erziehung nicht mehr Sinn, als wollte man der Klapperschlange ihre giftigen Bisse durch blofses Zureden abgewöhnen. Dies führt in sittlicher Hinsicht zum Fatalismus.

Unter allen Zweigen unserer Kultur ist darum die Pädagogik am wenigsten der Einwirkung Schopenhauers zugänglich ge-

wesen. Gegen den Fatalismus und Pessimismus Schopenhauers hoffte Herbart gerade in einer gesunden Pädagogik ein Heilmittel zu haben. Seine ausführliche Besprechung des Werkes Schopenhauers »Die Welt als Wille und Vorstellung« schliefst Herbart mit den folgenden Worten: »Was den Pessimismus selbst anlangt, so ist längst bemerkt, dafs die physischen Leiden der Menschen sehr erträglich sind, das eigentliche Unglück in den geselligen Verhältnissen liegt, und diese als eine Aufgabe betrachtet werden müssen, deren Lösung die Pflicht der gesamten Menschheit ist. Es ist ebenso leicht zu bemerken, wie wenig im Grunde dazu gehört, einen Haufen von Menschen so zu leiten, dafs bei ihm die Fröhlichkeit neben der Gesundheit einheimisch sei. — Rez. hatte schon oft den Menschen unter dem Bilde eines rankenden Gewächses gedacht; neulich wurde ihm die Vergleichung noch auffallender, da er in einem Garten die Folgen eines Versehens bemerkte; es waren nämlich Bohnen auf ein Beet gepflanzt, wo man nicht füglich Stangen setzen konnte, weil sie die Aussicht würden versperrt haben. Was geschieht? Die Bohnen wachsen kräftig aus der Erde; die Ranken steigen empor; sie neigen sich, begegnen, ergreifen einander und umschlingen sich; wie zu Stricken gedreht und unordentlich durcheinander gewebt fallen sie nieder; jetzt ist es um die meisten Blütenknospen geschehen; nur wenige können ihre günstige Stellung benutzen und sich aus dem Laube herausstrecken zum Lichte; die wenigen Früchte senken sich und faulen am Boden. Wenn diese Bohnen Bewufstsein hätten, wie würden sie jammern über ihre hilflose Lage, über den unnützen, quälenden Lebenstrieb, den sie in sich fühlten; ihr letztes Rettungsmittel würden sie suchen — in der »Verneinung des Willens zum Leben«. Aber ist ihre Lage durchaus ohne Hoffnung? Gibt es kein mögliches Komplement ihrer Existenz? Was fehlt der Bohne? Eine dürre Stange reicht hin, die sie noch obendrein mit mehreren ihrer Nachbarn benutzen kann. Und was bedarf die Menschheit? Solche Männer braucht sie, die da verstehen, die Stange zu der Bohne zu stecken, — Männer wie Fellenberg (s. den Artikel Fellenberg) — nicht Philosophen aus Wolkenkuckucksheim.« (Herbart, Hartenstein XII, 390; Kehrb. XII, 74.)

Eine sehr gründliche Arbeit hat Dr. O. Arnold geliefert über Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann] 1906). Er hat aus allen Teilen der Werke Schopenhauers seine Meinungen über die verschiedensten Teile der Pädagogik zusammengestellt, die gesamte Literatur darüber verglichen und beurteilt. Er findet eine weit reichere Ausbeute, als man vermutet und kommt zu diesem Ergebnis: I. Wahrheiten: 1. Schopenhauer sucht den Wert des Menschen im Moralischen und Ewigen. 2. Er will schon die Jugend von schimmernden Lebenslügen befreit wissen. 3. Er ist ein energischer Vertreter des Individualismus in der Erziehung. 4. Er vereinigt in gewissem Sinne den Realismus mit dem Humanismus. 5. Er betont die Wichtigkeit der Verstandesaufklärung und stellt die richtige Methode der Verstandesbildung dar. 6. Alles Wissen ist ihm nicht Selbstzweck, sondern Erziehungsmittel. 7. Die Qualität des Wissens ist ihm mehr Wert, als die Quantität desselben. 8. Er betont in umfassendstem Sinne den Wert der Anschauung und Lebenserfahrung und verlangt, dafs alles Wissen darauf gegründet werde. 9. Er fordert weitgehende Selbsttätigkeit des Menschen, ohne die Denkbildung zu verfrühen. 10. Er tritt für rationelle Gedächtnispflege ein. 11. Im Geometrieunterricht bringt er das Prinzip der Anschauung zur Geltung und gibt dadurch Hinweis auf eine neue gesunde Methode. 12. Er warnt vor Verfrühung des Religions- sowie des fremdsprachlichen Unterrichts. II. Mit diesen Wahrheiten hängen folgende Einzelheiten eng zusammen: 1. Seine Erziehungsgrundsätze sind lückenhaft. Besonders findet sich nichts über Gemütsbildung bei ihm vor; doch kann man in seinem Hinweis auf die ästhetische Erziehung einen Ersatz dafür erblicken. 2. Er übersieht, dafs es auch unschädlichen, beglückenden Wahn gibt. 3. Die einseitige Betonung des Individualismus führt ihn zu einer Vernachlässigung des Sozialen in der Erziehung. 4. Die Betonung der Anschauung führt ihn zur Vernachlässigung

des begrifflichen Wissens. 5. Die Forderung der Selbsttätigkeit führt ihn zur Unterschätzung des Nachdenkens, sowie auf moralischem Gebiet des Beispiels und der Gewöhnung.

III. Irrtümer: 1. Die Lehre von der starren Unveränderlichkeit des Charakters und die damit zusammenhängende Leugnung jeden Fortschritts ist unannehmbar und auch unhaltbar. 2. Das Ziel der Moral, die Willensverneinung mufs als Erziehungsziel abgelehnt werden. 3. Die Lehre von der Unüberwindlichkeit der angeborenen Anlagen und die daraus folgende Minderbewertung alles Erworbenen ist ebenfalls theoretisch unhaltbar und praktisch unfruchtbar. 4. Die Meinung von der geringen Bildungsfähigkeit der Menschen in intellektueller Beziehung ist als übertrieben pessimistisch zurückzuweisen. 5. Abzuweisen ist endlich seine zersetzende Auffassung der Geschichte.

Hinsichtlich des Pessimismus in der Erziehung bemerkt Arnold: »Vollkommen recht gebe ich Schopenhauer, wenn er fordert, dafs den Kindern das menschliche Elend zu dem Zwecke gezeigt werden soll, damit sie zum Mitleid gebildet werden. Auch darin wird man ihm beistimmen, wenn er verlangt, dafs der Lehrer die Menschen nicht schönfärberisch darstellen soll. Doch erhält ja die Jugend z. B. in unserem biblischen Geschichtsunterricht und der modernen Literatur eine Auswahl von Bösewichtern. Ein Zuviel würde eher schaden. Was weiter die Forderung betrifft, den Kindern die Eitelkeit der Welt zu Gemüte zu führen, so bedarf es hier des Individualisierens. Glaubt ein Kind, das Leben sei nur zum Geniefsen da, artet gar dieser Wahn in eine egoistische Jagd nach dem Glücke aus, so mag man ihn recht wohl zerstören durch den Hinweis auf die Nichtigkeit aller äufseren Güter. In manchen Stunden und zu manchen Zeiten mag sich das fast allgemein nötig machen. Nun gibt es aber auch manchen Wahn, der sehr beglückend und dem Menschen nötig, wenn nicht gar — wie es Ibsen öfter zeigt — unentbehrlich ist. Insbesondere sind ja die Kinderjahre mehr Poesie als Wirklichkeit. Solch harmloser, beglückender Wahn durch finstere Betrachtungen zu zerstören, wäre pädagogisch nicht zu rechtfertigen. Im Prinzip mufs der Erzieher der Jugend lehren, dafs es Werte im Leben gibt, die das Leben lebenswert machen und denen nachzujagen nicht töricht ist. Er mufs den Kindern zurufen, was Goethe dem jungen Schopenhauer ins Album schrieb:

Willst du dich deines Wertes freuen,
So mufst der Welt du Wert verleihen.

Literatur: Die Religionsphilosophie des absoluten Idealismus. Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer nach Thilo. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. — Voluntarismus und Intellektualismus von O. Flügel im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. 31 u. 38, und Range in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1906, S. 49. — Über Schopenhauer im allgemeinen s. bei Arnold, über seine Beziehungen zur Pädagogik insbesondere: E. v. Hartmann, Kann der Pessimismus erziehlich wirken? Pädagog. Studien 1890. — Veeh, Die Pädagogik des Pessimismus 1900. — Th. Vogt, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik. Jahrb. für wissenschaftl. Pädagogik 1891. — Nietzsche, Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäfse Betrachtungen, 3. St. 1874. — K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. 4. Bd. — Schopenhauers Bemerkungen über Erziehung und Unterricht von Max Schmidt in Pädag. Warte. 12. Jahrg., Heft 16. — O. Jenson, Die Ursache der Widersprüche in Schopenhauers System 1906. Wenn man Schopenhauers Philosophie richtig würdigen will, so mufs man sie nicht als Wissenschaft nehmen, sondern als Kunst.

Wansleben. O. Flügel

Schottisches Schulwesen

s. Grofsbritannisches Schulwesen am Schlufs des Werkes

Schreckhaft

Die Sprachwissenschaft versteht unter Schreck eine plötzliche Gemütserschütterung, die durch eine unerwartete Gefahr hervorgerufen wird; diese Erschütterung ist mit dem Gefühle der Überraschung, dem »unvermittelten Eintritt von etwas Unerwartetem oder Anders-Erwartetem« (Nahlowsky) verbunden und hat Furcht in ihrem Gefolge. Schreckhaft kann ebensowohl bedeuten: leicht Schrecken empfindend, wie: Schrecken einflöfsend. Als Fehler stimmt Schreckhaftigkeit mit der ersten Bedeutung überein. Die Seelenkunde rechnet sie unter die Affekte der passiven oder Minus-Seite und

faſst sie als eine Steigerung der Furchtsamkeit auf. L. H. Jacob (Erfahrungsseelenlehre S. 331) sagt: »Die Furcht, welche plötzlich von der Vorstellung eines unerwarteten Übels entsteht und den Menschen auſser Fassung bringt, heiſst Schreck.« H. B. von Weber (Handb. der psych. Anthrop. S. 251) schreibt: »Eine plötzlich eintretende Furcht macht den Schrecken.« Nahlowsky (Das Gefühlsleben S. 107) erklärt: »Werden die eben ablaufenden Vorstellungen durch das unerwartete Ereignis plötzlich gegen die Schwelle des Bewuſstseins herabgetrieben und letzteres zeitweilig entleert, dann ist nicht mehr Überraschung, sondern der Schreck da.« Jeder Schreck kann gefährlich werden für Körper und Geist. Bei Epileptikern löst er heftige Anfälle aus. »Schreck tötet«, sagt das Sprichwort. Seine Wirkungen zeigen sich bedeutend heftiger als die der Furcht; er unterdrückt die Besonnenheit, hindert den freien Gebrauch der Kräfte, verführt zuweilen zu unwillkürlichen Handlungen, die Verbrechen sind oder dicht an das Verbrecherische grenzen, zieht Krankheiten nach sich und plötzlichen Tod, zeigt sich aber auch als Heilkraft bei Fieber, Epilepsie, Tollheit. Seine gewöhnlichen äuſseren Kennzeichen sind heftiges Zusammenzucken des Körpers, Augenstarre, Erbleichen. Schreckhafte Naturen leiden viel unter Illusionen, Halluzinationen und krankhaften Wahnvorstellungen (Verfolgungswahn). Nervöse, Epileptische und Hysterische sind besonders schreckhaft, sie fürchten bei jedem Neuen, das ihnen begegnet, etwas Schlimmes. Kinder werden schreckhaft durch fehlerhafte Erziehung (Feigheit, Schüchternheit, Furchtsamkeit entwickeln sich unter dem Einflusse des üblen Beispiels, der schlimmen Belehrung und der verkehrten Gewöhnung); die Zartheit der körperlichen und geistigen Organisation begünstigt die Entwicklung der Schreckhaftigkeit. Stärkung des Körpers, Zucht des Willens, Klarheit des Denkens arbeiten ihr entgegen (vergl. Mutlos). Wo diese Mittel nicht ausreichen zur Bekämpfung des Übels, ist die Beihilfe des Seelenarztes angezeigt.

Leipzig. Gustav Siegert.

Schreiben und Schrift

A. Geschichtliches. B. Heftlage. C. Anteil von Auge, Arm und Hand beim Schreibakt. D. Die Schreibhaltung. E. Die Schreibschrift. F. Steilschrift und Schrägschrift. G. Schreibmaterialien. H. Über einige mit dem Schreiben in Zusammenhang gebrachte Schulkrankheiten.

A. **Geschichtliches**. Die Lösung der Fragen, mit denen sich die Physiologie und Hygiene des Schreibens zu befassen hat, ist auf wissenschaftlichem Wege erst in neuerer Zeit in Angriff genommen worden. Ellinger (1877) und Groſs (1878) waren die ersten, die sich eingehend mit dem Einfluſs von Auge und Hand auf die Schreibweise beschäftigten. Ersterer versuchte nachzuweisen, daſs die schlechte Körperhaltung in ursächlichem Zusammenhange mit der Art des Schreibens, insbesondere mit der falschen Heftlage stehe; die gebräuchliche Lage des Heftes zur Rechten des Körpers zwinge das Kind, bei sonst richtiger Körperhaltung den Kopf nicht nur nach rechts zu drehen, um beide Augen in gleiche Entfernung von der Schrift zu bringen, sondern auch abwärts zu neigen, um die sonst zu schwierige Arbeit dem Auge zu erleichtern. Aus diesem Grunde fordert Ellinger, daſs das Heft vor der Mitte der Brust liege und oben etwas nach links geneigt werde. Groſs tritt auch für diese Heftlage ein, empfiehlt aber schon eine aufrechte Rundschrift, und 1880 bezeichnet er unsere schiefe deutsche Schrift als eine Hauptursache der Rückgratverkrümmungen und der Kurzsichtigkeit. In Verfolg dieser Veröffentlichungen beschloſs die Ärztekammer von Mittelfranken, durch ihre Mitglieder Erhebungen anzustellen, inwieweit die schräge Schrift schädigend auf die Gesundheit und Körperhaltung der Schulkinder wirke, namentlich die Entwicklung der Kurzsichtigkeit derselben begünstige, um eventuell die Beseitigung der schrägen Schrift zu befürworten. Nachdem aus Anlaſs dieses Beschlusses Gutachten von Merkel-Nürnberg und Schubert-Nürnberg erschienen waren, die beide sich für die senkrechte Schrift aussprachen, nachdem Groſs 1881 eine Abhandlung über »Die rechtsschiefe Schreibweise als Hauptursache

der Skoliose und Myopie« beim württembergischen Medizinalkollegium eingereicht hatte und H. Cohn für die aufrechte Schrift eingetreten war, wurde auf Beschlufs des württembergischen Ministeriums 1882 eine aus Schulmännern, Augenärzten und Medizinalbeamten bestehende Kommission eingesetzt, welche in verschiedenen Schulen des Landes Untersuchungen über die angeregte Frage anstellen sollte. Das Ergebnis der Arbeiten dieser Kommission wurde veröffenlicht in dem Werke: »Untersuchungen über den Einflufs des Schreibens auf Auge und Körperhaltung des Schulkindes. Bericht an die zur Begutachtung dieses Gegenstandes niedergesetzte Kommission, erstattet am 23. September 1882 von Berlin und Rembold, nebst den von der Kommission vereinbarten hygienischen Vorschlägen.« Diese Arbeit, die für die wissenschaftliche Behandlung der Schriftfrage von epochemachender Bedeutung war und auch jetzt noch grofsen Wert hat, kam auf Grund eingehender Messungen an schreibenden Schulkindern zu dem Ergebnis, dafs unter Erfüllung gewisser Bedingungen, auf die wir später zurückkommen, unsere bisherige Schrift diejenige Schriftart sei, die den anatomischen und physiologischen Verhältnissen unseres Organismus am besten entspreche. Berlin-Rembold fordern daher, dafs das Heft genau vor der Körpermitte, aber schräg zur Tischkante mit einem nach rechts offenen Winkel liege, und geben aufserdem in ihrer Arbeit Anweisungen über die richtige Haltung des Körpers, des Kopfes, der Arme, der Hand usw. Während die genannte Kommission noch arbeitete, erschienen Arbeiten von Schubert und W. Mayer, die, gröfstenteils von den Beobachtungen der am häufigsten vorkommenden Wirbelsäuleverkrümmungen und Augenleiden ausgehend, entschieden für die senkrechte Schrift eintraten und zu diesem Zweck die Lage des Heftes genau vor der Körpermitte und parallel zur Tischkante forderten. Es erhob sich nun ein heftiger literarischer Streit zwischen den Anhängern der Steilschrift und denen der Schrägschrift, an dem sich aufser den bereits Genannten noch Daiber, Staffel, Schenk, Königshofer, Kocher u. a. beteiligten, die ihre Gründe teils aus theoretischen Erwägungen, teils aus Beobachtungen und Messungen herleiteten. Dieser Streit hatte das Gute, dafs die physiologischen Bedingungen des Schreibaktes mehr und mehr klargestellt wurden, obwohl die Ansichten der beiden Parteien unvereinbar blieben.

Etwa vom Jahre 1890 an ist eine neue Periode in der Entwicklung dieser Frage zu rechnen. Es begann die Zeit der in den Schulen ausgeführten praktischen Versuche mit der Steilschrift und die Mitteilung der auf diese Weise gewonnenen Erfahrungen. Die Versuche wurden in überaus grofser Zahl vorgenommen, so in vielen gröfseren Städten Deutschlands, Österreich-Ungarns, der Schweiz und auch im Auslande, worüber in den pädagogischen und hygienischen Zeitschriften wiederholt berichtet worden ist. Wenn auch bei diesen Klassenversuchen die Lehrer ohne genauere Messungen ein Bild von der Körperhaltung der schreibenden Kinder gewinnen und so sich ein Urteil über den Wert oder Unwert der betreffenden Schriftart bilden konnten, war doch die Ausführung genauer Untersuchungen durchaus an ihrem Platze, namentlich in den Fällen, wo schräg- und steilschreibende Klassen zum Vergleich zur Verfügung standen. Derartige Messungen sind denn auch an mehreren Orten teilweise in grofsem Umfange ausgeführt, so von Seggel in München, der die Untersuchungen drei Jahre nacheinander an einer grofsen Schülerzahl (ca. 6000) vorgenommen und das Material nach den verschiedensten Richtungen hin verwertet hat, von Schubert in Nürnberg und Mayer in Fürth. Die von diesen drei Autoren gewonnenen Resultate sind direkt vergleichbar, weil die Messungen nach gleicher Methode und mit den gleichen Instrumenten ausgeführt wurden, und weil die schrägschreibenden Klassen nur in schräger Mittenlage des Heftes schreiben durften. Die Untersuchungen von Burkhardt in Würzburg und von Ritzmann-Schulthefs-Wipf in Zürich sind zu einem Vergleich nicht verwendbar, weil bei ihnen die schrägschreibenden Kinder nicht alle in der schrägen Mittenlage, sondern vielfach auch in Rechtslagen des Heftes schrieben; es wurde also die Schrägschrift unter Be-

dingungen ausgeführt, die nach den gegenwärtigen Forderungen der Schrägschreiber nicht geduldet werden sollen. Die in solcher Weise gewonnenen Resultate, die auf den ersten Blick recht günstig für die Steilschrift erscheinen, wurden nun von den Anhängern dieser Schriftart in zahlreichen Veröffentlichungen verwertet. Wenn hierdurch auch in der Lehrerschaft manche Freunde für die Steilschrift gewonnen wurden, so regten sich doch hier auch die Gegner der letzteren, gestützt auf die Erfahrungen, die bei den Versuchen mit der Steilschrift und mit der nach den neuen eingehenderen und genauen Vorschriften ausgeführten Schrägschrift gemacht wurden, und unterstützt von medizinischen Autoritäten, wie C. v. Voit, Berlin u. a.

In den letzten Jahren ist die Entwicklung der Schriftfrage durchaus nicht der Verbreitung der Steilschrift günstig gewesen. Die Vorteile, die man letzterer zuschrieb, haben sich nicht erfüllt, so dafs man an den meisten Orten die Steilschrift aufgegeben hat und zur Schrägschrift zurückgekehrt ist, diese aber nun nach den Bedingungen ausführen läfst, welche die neueren Forschungen als physiologisch hingestellt haben.

B. **Heftlage.** Das Papier kann sowohl genau vor der Körpermitte des Schreibenden als auch nach rechts davon liegen. Man unterscheidet danach Mittenlagen und Rechtslagen des Schreibheftes. Die Lage des Papiers zur Linken der Körpermitte kommt nur ganz ausnahmsweise vor und kann daher unberücksichtigt bleiben. Meistens wird als Mittenlage diejenige Lage bezeichnet, bei welcher die Mitte der Heftseite genau vor der Körpermitte liegt, und Rechtslage wird diejenige genannt, bei welcher die Mitte oder eigentlich die linke Kante des Schreibheftes sich rechts von der Körpermitte befindet. Aber dann ist es klar, dafs die Bezeichnung Mittenlage, genau genommen, nur auf einen kleinen Teil der Schreibfläche zutrifft, nämlich auf denjenigen, welcher der Mittellinie des Körpers entspricht. Alle Stellen der Schreibfläche, welche rechts von dieser Linie liegen, besitzen schon eigentlich Rechtslage. Wenn wir von Mitten- und Rechtslage des Heftes reden, so handelt es sich hierbei nicht um mathematisch scharfe Unterschiede, sondern nur um ein Mehr oder Weniger und um allmähliche Übergänge. Es wird darum auch allgemein anerkannt, dafs bei Mittenlage der Schreibfläche ein Teil der langen Zeile immer in Rechtslage geschrieben werden mufs. Dieser Umstand wird nicht genügend beachtet; denn die meisten Darlegungen über die Haltung des Körpers und das Verhalten des Auges bei den Mittenlagen beziehen sich, streng gefafst, nur auf die wenigen Buchstaben, welche genau der Mitte des Körpers entsprechen (C. v. Voit).

In den Mitten- und Rechtslagen kann nun das Heft gerade, d. h. mit der Tischkante parallel, oder schräge liegen. In letzterem Falle bildet es mit der Tischkante einen Winkel, der nach rechts offen ist. Es sind daher im wesentlichen nur vier verschiedene Haltungen in Betracht zu ziehen, nämlich gerade und schräge Mittenlage, sowie gerade und schräge Rechtslage.

Wollen wir die Rechtslagen in hygienischer Beziehung würdigen, so müssen wir den Einflufs auf das Auge und auf die Körperhaltung in Betracht ziehen. Schreibt man in der Rechtslage, so müssen die Augen beständig nach rechts und nach unten blicken; sie führen eine Rollbewegung aus (Ellinger) und nehmen eine Stellung ein, die nur kurze Zeit ausgehalten werden kann, da diese gröfsere Anstrengung der Augenmuskeln zu baldiger Ermüdung derselben führt. Wird nun, wie dies häufig geschieht, das Auge näher an die Schrift gebracht, so ist dasselbe zu stärkerer Konvergenz der Sehachsen und zu gröfserer Anstrengung der Akkommodationseinrichtungen gezwungen (Schubert), und die Augenmuskeln üben einen stärkeren Druck auf den Augapfel aus, es treten also Wirkungen ein, welche die Entstehung der Kurzsichtigkeit begünstigen.

Will das Kind bei stärkerer Rechtslage des Heftes seine gerade Körperhaltung bewahren, so hat das rechte Auge beim Verfolgen der Zeile nicht nur einen gröfseren Bogen zu beschreiben als das linke, sondern es wird auch den Rechtswendern des Auges, besonders denen des rechten, eine stetige, grofse, zum Teil unmögliche Arbeit zugemutet. Das Kind wird daher die gerade Körperhaltung aufgeben und sich mit

einer Drehung des Kopfes und des Rumpfes zu helfen suchen.

Bei der Rechtslage befindet sich ferner das rechte Auge der Schrift dauernd näher als das linke. Dieser Unterschied wird zwar durch Rechtswendung des Kopfes teilweise, aber nicht völlig ausgeglichen, so dafs das rechte Auge stetig mit stärkerer Akkommodation zu arbeiten hat. Da aber eine ungleiche Akkommodation bei normalen Augen unter gewöhnlichen Verhältnissen kaum vorkommt, so wird das Kind sich damit begnügen, nur mit einem Auge zu fixieren (H. Cohn).

Da das rechte Auge bei Rechtslage also stärker belastet ist, so mufs es auch häufiger und stärker kurzsichtig werden als das linke. Das hat auch die Statistik ergeben, wie Schuberts Zusammenstellung der bezüglichen Untersuchungen verschiedener Autoren zeigt. Von 21949 Untersuchten fand sich bei 5295 = 24 % eine Ungleichheit der Brechkraft beider Augen, und zwar waren 3263 = 14,9 % auf dem rechten Auge, 2032 = 9,2 % auf dem linken Auge stärker kurzsichtig. Der Grund zu dieser ungleichen Brechkraft beider Augen (Anisometropie) liegt nach Schubert hauptsächlich in dem durch die äufseren Augenmuskeln hervorgebrachten Druck, der zur Achsenverlängerung des Augapfels und damit zur Myopie führt. Dafs das rechte Auge einen besonders grofsen Druck auszuhalten hat, liegt in folgenden Verhältnissen: Das Sehen nach der nahen Schrift zwingt zu einer Konvergenz der Sehachsen, die durch die inneren geraden Augenmuskeln herbeigeführt wird. Die Rechtslage des Heftes fordert aber eine Rechtswendung der Augen. Beim linken Auge wird zu diesem Zweck der innere gerade Augenmuskel in Tätigkeit gesetzt; die für Konvergenz und Rechtswendung erforderlichen Wirkungen betreffen also den gleichen Muskel; sie summieren sich und treten als stärkere Rechtswendung in die Erscheinung. Anders aber beim rechten Auge. Indem hier die Rechtswendung durch den äufseren geraden Augenmuskel herbeigeführt wird, tritt diese Wirkung in Gegensatz zu der für die Konvergenz erforderlichen Zusammenziehung des inneren Muskels. Da beide Kontraktionen eine Drucksteigerung in dem zwischen den beiden gespannten Muskeln eingeklemmten Augapfel bewirken, so ist das häufigere Vorkommen und der stärkere Grad von Kurzsichtigkeit bei dem rechten Auge erklärlich.

Wegen der ungleichen Entfernung der Augen von der Schrift bei Rechtslage und gerader Kopfhaltung sind die Bilder auf der Netzhaut auch ungleich, und zwar sind die Bilder des rechten Auges gröfser und deutlicher als die des linken. Die auf diese Weise entstehende Inkongruenz der Bilder sucht der Schreibende dadurch zu vermeiden, dafs er durch Kopfdrehung die Augen in gleiche Entfernung von der Schrift bringt.

Was nun den Einflufs der Rechtslagen auf die Körperhaltung anbelangt, so besteht der erste Schritt zur Verschlechterung der ganzen Haltung darin, dafs, wie schon erwähnt, zur Erreichung des gleichen Abstandes beider Augen von der Federspitze der Kopf so gedreht wird, dafs das linke Auge nach vorwärts, das rechte nach rückwärts bewegt wird. Gleichzeitig sinkt auch der Kopf nach vorn herab, und das Auge nähert sich in bedenklicher Weise der Schreibfläche. Zwar erscheinen alle Gegenstände bei der Annäherung deutlicher; aber es wächst in dem gleichen Mafse auch die Gefahr für das Auge. Die in den mittleren und unteren Halswirbelgelenken erfolgende Drehung des Kopfes hat ihre besonderen anatomischen Schwierigkeiten (Schubert, Kocher) und führt bald zur Ermüdung der betreffenden Halsmuskelpartien. Es wird daher der Kopf nicht ausreichend gedreht, so dafs die Übelstände für das Auge bestehen bleiben, oder er wird nach links geneigt, oder es wird eine Rechtswendung des Rumpfes zu Hilfe genommen. Es ist nur zu natürlich, dafs das Kind die letztere Haltung, die bequemer, aber gesundheitsnachteilig ist, einnimmt und so den Grund zur Verschlechterung der ganzen Körperhaltung legt. Wird nämlich der Kopf nach rechts gedreht, so folgen auch die Schultern und der ganze Oberkörper mehr oder weniger dieser Richtung. »In den meisten Fällen bildet die Querachse des Beckens, die Verbindungslinie der Sitzknorren, einen Winkel mit der Bankkante, so dafs die linke Seite des Beckens weiter nach vorn steht als die rechte. Befindet sich die Querachse einmal parallel mit dem Bank-

rand, so ist jedenfalls durch eine Drehung der ganzen Wirbelsäule nach rechts eine entsprechende Schrägstellung des Körpers in der Schulterhöhe erzeugt. Immer also bildet die Schulterlinie einen nach rechts offenen Winkel mit dem Tischrande. Die unausbleibliche Folge ist, daſs der linke Arm des Kindes, welches in Rechtslage schreibt, vollständig auf den Tisch zu liegen kommt, während der rechte mit seinem gröſseren Teil von dem Tischrande herabragt. Ferner kommt der linke Ellenbogen, namentlich da die Tischplatte geneigt ist, höher zu stehen als der rechte. Damit ist ohne weiteres das Höherstehen der linken Schulter gegeben« (Rembold). Durch diese Veränderungen verliert aber auch die Wirbelsäule ihre gerade, aufrechte Haltung und erfährt eine C-förmige Ausbiegung nach links. Diese seitlichen Körperverschiebungen finden sich bei jedem Kinde, das in der Rechtslage schreibt, und sie entsprechen genau den bleibenden, als Skoliose bezeichneten Verkrümmungen der Wirbelsäule (Schubert, Mayer, Schenk). Solche Verschiebungen des Körpers verursachen groſse Ermüdung und werden daher auf die Dauer unbehaglich. Der Körper sinkt in sich zusammen. Zu der Seitwärtskrümmung gesellt sich noch eine übermäſsige Biegung nach vorn. Der Kopf wird nach vorn geneigt, bis die Muskeln und Bänder des Nackens straff gespannt sind, oder er erhält zuweilen durch Lagerung auf dem weit auf den Tisch geschobenen linken Arm stützenden Halt. Die Brust findet an der vorderen Tischkante einen Ruhepunkt. Daſs diese widernatürlichen Haltungen des Körpers, wie sie beim Schreiben in der Rechtslage vorkommen, im höchsten Grade gesundheitsschädlich sind, liegt klar zutage und bedarf keiner weiteren Ausführung.

Das Abweichen von der normalen Körperhaltung, also sowohl die seitliche Verkrümmung der Wirbelsäule als auch das übermäſsige Vornübersinken des Rumpfes, bringt das Auge in bedenklicher Weise der Schrift näher und zwingt es zu einer gröſseren Anstrengung seiner Akkommodationseinrichtungen und zu stärkerer Konvergenz seiner Sehachsen. Da ferner bei vorgebeugtem Kopfe der Rückfluſs des Blutes aus demselben verhindert ist, so tritt auch noch eine Blutüberfüllung des Auges ein. Es sind somit die wesentlichsten Bedingungen für die Entstehung der Myopie gegeben.

Da die Rechtslage des Heftes also als eine der Ursachen der Myopie, der Anisometropie und der Rückgratverkrümmungen angesehen werden kann, so ist die Forderung wohlberechtigt, daſs alle Rechtslagen beim Schreiben unbedingt zu vermeiden sind.

Der wichtigste Vorteil, den die Mittenlagen des Heftes vor den Rechtslagen haben, besteht darin, daſs beide Augen sich in gleicher Entfernung von der Schrift befinden. Infolgedessen ist es nicht notwendig, den Kopf in der Weise, wie es bei der Rechtslage erforderlich war, nach rechts zu drehen. Es fehlt somit diese Ursache, welche den Anfang zum Verfall der ganzen Körperhaltung bildete; es ist damit auch das übermäſsige Vornüberneigen des Kopfes, sowie die bedenkliche Annäherung der Augen an die Schrift, welche in dieser Körperhaltung ihre Ursache hatte, verhindert. Beide Augen haben bei der Mittenlage auch die gleiche Arbeit zu leisten. Sie müssen, um die Zeilen zu verfolgen, abwechselnd nach links und rechts gewendet werden, wobei von Anfang bis zur Mitte der Reihe und von hier bis zum Ende jedesmal das betreffende Auge eine Wendung von geringer Gröſse auszuführen hat. Da diese Drehung abwechselnd beide Augen betrifft, so ist sie ohne nachteiligen Einfluſs.

Um zu finden, ob die gerade oder die schräge Mittenlage wegen ihrer hygienischen Vorteile vorzuziehen sei, müssen wir den Anteil des Auges, des Armes und der Hand bei der Ausführung der Buchstaben und der Zeilen kennen lernen.

C. **Anteil von Auge, Arm und Hand beim Schreibakt.** 1. Was den Anteil des Auges beim Schreibakt anbelangt, so ist darüber kein Zweifel vorhanden, »daſs es sich beim Schreiben nicht bloſs um ein Erkennen der Schriftformen handelt, sondern daſs — namentlich beim Erlernen der Schrift — eine Hauptaufgabe des Sehvermögens es ist, die Form der entstehenden Zeichen zu kontrollieren« (Rembold). In der Schreibschrift reihen wir die einzelnen Buchstaben durch Verbindungsstriche aneinander. Es ist dies hauptsächlich wohl

aus Gründen der Schreibschnelligkeit geschehen. Die kleinen Verbindungsstriche können ruhig fehlen, ohne dafs dadurch die Lesbarkeit der Schrift aufgehoben wird. Wir können eine Schrift, die nur aus den Grund- oder Schattenstrichen besteht, wohl entziffern; aber es gelingt uns dies nicht, wenn wir nur die Haarstriche niederschreiben. Die Grundstriche sind eben das Wesentlichste der Schreibschrift; sie bilden gleichsam das Gerippe, dessen einzelne Teile durch feine Bänder, die Haarstriche, vereinigt sind. Dieser Bedeutung wegen ist es auch erklärlich, wenn die Inanspruchnahme der Augentätigkeit beim Schreiben zu der Richtung der Grundstriche in einem ganz bestimmten Verhältnis steht.

Die beste Auskunft auf die Frage, in welcher Weise die Augen die Ausführung der einzelnen Buchstabenelemente begleiten, gibt die Beobachtung an Zeichnenden. Der Zeichner zieht eine senkrechte Linie, die er sorgfältig ausführen will, immer von oben nach dem Körper zu, senkrecht zu der Augengrundlinie, d. h. der Linie, welche die beiden Augenmittelpunkte verbindet, eine wagerechte aber von links nach rechts, in der Visierebene, d. h. derjenigen Ebene, welche durch die beiden Augenmittelpunkte und durch den Punkt gelegt ist, auf welchen die Augen im gegebenen Moment gerichtet sind. Wie es beim Zeichnen ist, so ist es auch beim Schreiben. Beide Fertigkeiten können in Bezug auf die Ausführung überhaupt als eine und dieselbe Kunst angesehen werden. Der Unterschied ist nur der, dafs die stete Wiederholung der gleichen Formen, auf welche wir uns beim Schreiben beschränken, die vielfache Übung und die individuelle Freiheit bei der Gestaltung der Formen den Geübteren eine bestimmte Unabhängkeit der Hand von der Kontrolle der Augen gewähren.

Kinder, die das Schreiben erlernen, also noch keine Geläufigkeit in dieser Fertigkeit besitzen, und die zumeist die Buchstaben grofs ausführen, folgen der Federspitze mit den Augen. Man kann diese Augenbewegungen direkt beobachten. Mit der wachsenden Geläufigkeit und Sicherheit der Hand und mit der Abnahme der Buchstabengröfse werden nicht mehr alle Strichelemente von den Blickbewegungen verfolgt. Die Augen gehen im wesentlichen nur noch den Grundstrichen nach; die Hand hat sich bis zu einem gewissen Grade von der Kontrolle der Augen frei gemacht. Diese Befreiung ist weniger auf die veränderte Gröfse der Buchstaben als auf die Schnelligkeit in der Darstellung zurückzuführen. Bei ganz langsamem und sorgfältigem Schreiben der Buchstaben folgen wir indes den Elementen wieder in dem gleichen Mafse, wie es die Anfänger tun.

Der verschiedene Wert, der den einzelnen Buchstabenteilen bezüglich der Lesbarkeit der Schrift zukommt, gibt sich auch in der Sorgfalt und in der Zeitdauer zu erkennen, mit der die einzelnen Formelemente dargestellt werden. In der Regel wird der Aufstrich schnell gezogen, der Grundstrich dagegen langsamer ausgeführt. Entsprechend der verschiedenen Dauer, welche zur Darstellung der einzelnen Buchstabenteile erforderlich ist, mufs auch Quantität und Qualität der Tätigkeit sein, die das Auge hierbei zu leisten hat. Bei den Aufstrichen legt die Spitze der Feder den Weg vom Ausgangspunkte bis zum Zielpunkt in Schnelligkeit zurück, ohne dafs das Auge dabei wesentlich betätigt ist. Dagegen mufs dasselbe beim Schreiben der Abstriche diese Buchstabenteile vom oberen bis zum unteren Ende begleiten. Nur in diesem Falle ist ein gleichmäfsig fortschreitendes Ziehen der Grundstriche und somit die richtige Darstellung dieser Elemente möglich. Weniger deutlich tritt der Einflufs des Auges beim Schnellschreiben hervor; dafs er aber auch hierbei vorhanden sein mufs, ist nach dem Angeführten als sicher anzunehmen, obwohl es schwierig ist, wegen der Kleinheit der Buchstaben und der Geringfügigkeit der hierzu erforderlichen Augenbewegungen letztere nachzuweisen. Schubert konnte bei Kindern des 3.—5. Schuljahres diese Augenbewegungen erst für Grundstriche von 1 cm und gröfserer Länge konstatieren, Pflüger schon für 4 mm lange Grundstriche. Auch Ahrens wies diese Augenbewegungen nach.

Aus den Beobachtungen beim Schreibunterricht wie auch aus den wissenschaftlichen Versuchen ergibt sich, dafs bei

großen Formen und langsamem Schreiben — Eigenschaften, wie wir sie bei den ersten Jahrgängen der Schüler, namentlich auch beim sog. Schönschreiben, finden — das Auge die Ausführung aller Schriftelemente begleitet, und daſs bei gewöhnlicher Schnelligkeit und üblicher Gröſse der Schrift auch der Erwachsene mit seinen Augen den langen Buchstaben, insbesondere in ihren Abstrichen, noch bis zu einem gewissen Grade folgt.

Diese Tätigkeit der Augen bei der Ausführung der Buchstaben läſst ohne weiteres annehmen, daſs die Stellung der Augen zu der Richtung der Grundstriche gewisse Regelmäſsigkeiten aufweisen wird. Um diese Beziehungen zu bestimmen, hat man die Lage der Augengrundlinie zu der Grundstrichrichtung, d. h. die Gröſse des Grundstrich - Grundlinien - Winkels festgestellt. Nach den Messungen von Berlin-Rembold bewegt sich die Gröſse dieses Winkels in den meisten Fällen zwischen 80 und 90°. Die Durchschnittsgröſse bei 346 Fällen war 85,5°. Aus diesen Messungen leiteten Berlin-Rembold folgendes Gesetz ab: Die Grundstriche werden mit geringen Ausnahmen so gezogen, daſs sie mit der bis zur Federspitze vorgerückt gedachten Augengrundlinie annähernd einen Winkel von 90° bilden. Diese Stellung der Augen zu den Grundstrichen hat auch durch eine auf die Physiologie der Augen gegründete Untersuchungsmethode von Ahrens ihre Bestätigung gefunden. Um Berlin-Rembolds Messungsresultate zu kontrollieren, bestimmte Schubert die Gröſse des Grundstrich - Grundlinien - Winkels auf andere Weise. Nach ihm lagen 93% aller Fälle zwischen 70° und 105°. Das Mittel bei den 994 Messungen betrug 88°, und zwar für gerade Mittenlage 93,9°, für schräge Mittenlage 83,3° und für willkürliche Lage 85,1°. Zu ähnlichen Zahlen kam auch Schenk.

Von der Richtigkeit dieses Verhältnisses zwischen Grundlinie und Grundstrich kann man sich leicht durch eigene Beobachtungen überzeugen. Wenn man sich nämlich hinter das schreibende Kind stellt und den eigenen Kopf in eine möglichst symmetrische Stellung mit dem des Schreibenden bringt, so sieht man, daſs fast alle Grundstriche senkrecht auf der Augengrundlinie stehen. Gleichzeitig bemerkt man aber auch, daſs manche Kinder eine Ausnahme von dieser Regel bilden; indes zeigt sich auch bei ihnen ein bestimmtes Verhältnis zu den Buchstabenelementen, die in dem jeweiligen Momente geschrieben werden. In diesen Ausnahmefällen steht die Grundlinie meistenteils senkrecht, seltener parallel zu den Haarstrichen.

Infolge ihrer Beobachtungen unterscheiden Berlin-Rembold in der Stellung der Augengrundlinie zu den Buchstabenelementen drei Typen. Typus I: Augengrundlinie senkrecht oder doch annähernd senkrecht zu den Grundstrichen; Grundstrich-Grundlinien-Winkel gleich 90° oder annähernd so groſs. Typus II: Augengrundlinie senkrecht zu den Haarstrichen; Grundstrich-Grundlinien-Winkel gröſser als ein rechter. Typus III: Augengrundlinie parallel zu den Haarstrichen; Grundstrich-Grundlinien-Winkel kleiner als ein rechter. Der erste Typus, der am häufigsten vorkommt, richtet seine Aufmerksamkeit besonders auf die Ausführung der Grundstriche, die beiden anderen, seltener sich zeigenden Typen besonders auf die der Haarstriche. Da diese drei Typen auch durch verschiedene Körperhaltung des Schreibenden gekennzeichnet sind, so kann der aufmerksame Lehrer dieselben an seinen Schülern, namentlich an ihren Kopfhaltungen, unterscheiden. Schräge Mittenlage des Heftes vorausgesetzt, charakterisieren sich die drei Typen in folgender Weise: I. Kopf gerade und ziemlich aufrecht, desgleichen der Körper; II. Kopf stark rechts geneigt und nach rechts gedreht; die linke Schulter vorgenommen; III. Kopf stark nach links geneigt und nach links gedreht. Die Körperhaltung bei Typus I muſs als eine nahezu normale bezeichnet werden, mit welcher jeder Lehrer und jeder Hygieniker zufrieden sein kann.

Die Beziehungen zwischen Grundlinie und Grundstrich sind eine Folge des Wundt-Lamanskyschen Gesetzes, nach welchem besonders jene Blickbahnen bevorzugt werden, welche mit der Visierebene in einer Ebene liegen oder senkrecht zu derselben stehen. Bei ungünsiger Heftlage wird das Kind Kopf und Rumpf drehen, um eine der drei typischen Lagen der Grundlinie zu den Buchstabenelementen einzunehmen.

Der Grund dafür, dafs der Grundstrich-Grundlinien-Winkel etwas kleiner als ein rechter ist, dafs also die Buchstaben etwas rechtsschräg zur Grundlinie stehen, liegt teils in dem Bau der Hand, teils auch darin, dafs derjenige, welcher bei Rechtslage des Heftes das Schreiben erlernt hat, wegen der Schwierigkeit, die Grundstriche genau in die Mittelebene zu bringen, sich vielleicht damit genügen läfst, sie etwas rechts von der Mitte, aber in ihrer möglichsten Nähe auszuführen. Wir schreiben auch zumeist nicht immer in der genauen Mittenlage, sondern in der Rechtslage, wenn letztere auch nur wenig von der Mittellinie abweicht.

Die Steilschreiber bestreiten den diktatorischen Einflufs der Augen bei der Ausführung der Grundstriche und somit auch das Berlin-Remboldsche Gesetz von der senkrechten Stellung der Grundstriche zur Grundlinie. Sie halten den ersteren Einflufs für nur sehr geringwertig, bezweifeln sogar, ob derselbe vorhanden ist, obwohl Schubert, Mayer und Schenk durch die Ergebnisse ihrer Messungen des Grundstrich-Grundlinien-Winkels nichts anderes erbracht haben als eine Bestätigung für das tatsächliche Bestehen jener regelmäfsigen Beziehungen. Natürlich beherrscht nicht ein starres Gesetz in physikalischem Sinne den so zusammengesetzten Schreibakt, weil die kleinste Veränderung in der Lage von Rumpf, Arm oder Hand sogleich einen Einflufs auf die Buchstabenteile ausüben, und solche kleinen Abweichungen kommen bei jedem Kinde vor. Wegen dieser Verhältnisse darf es uns nicht wundern, wenn der Grundstrich-Grundlinien-Winkel nicht immer ein rechter ist, sondern sich ihm nur nähert.

Für das regelmäfsige Verhältnis von Grundlinie und Grundstrich gibt Schubert eine andere Erklärung, nach welcher die Lage der Grundstriche in Beziehung zur Richtungslinie, d. h. der Linie, die man von der schreibenden Federspitze nach der Mitte der Brust gezogen denkt, gebracht wird; aber diese Deutung ist keineswegs berechtigter als diejenige Berlin-Rembolds, da bei ihr nicht weniger und nicht geringere Abweichungen von den normalen Verhältnissen vorhanden sind als bei dem Grundstrich-Grundlinien-Winkel.

Aus unseren Betrachtungen hat sich ergeben, dafs das Auge bei den Ausführungen der Buchstaben, insbesondere der Grundstriche, wesentlich mitbeteiligt ist, und das letztere annähernd senkrecht zur Augengrundlinie stehen. Die physiologische Schrift ist daher diejenige, bei welcher die Grundstriche senkrecht zur Grundlinie, somit auch senkrecht zur Tischkante gezogen werden. In letzterer Forderung stimmen die Anhänger der Schrägschrift und der Steilschrift überein. Ein Unterschied zwischen beiden Parteien tritt dagegen bezüglich des Einflusses der Augen bei der Ausführung der einzelnen Buchstaben und bezüglich der Stellung der Grundlinie zu den Grundstrichen hervor. Die Steilschreiber stellen ersteren Einflufs als durchaus geringwertig hin und bestreiten daher folgerichtig auch die Regelmäfsigkeit in dem Verhältnis der Grundlinie zu den Grundstrichen. Soweit sie diese Regelmäfsigkeit zugestehen, erklären sie dieselbe zumeist nur aus den Gesetzen der Handbewegung. Die Anhänger der Schrägschrift sehen auf Grund der praktischen Erfahrungen beim Schreibunterricht und auf Grund der Ergebnisse wissenschaftlicher Versuche jenen Einflufs als tatsächlich bestehend an und halten ihn von wesentlicher Bedeutung; dementsprechend müssen sie auch die Stellung der Grundlinie zu den Grundstrichen vorwiegend als abhängig von der Tätigkeit der Augen betrachten und diesem Verhältnisse den Charakter eines physiologischen Gesetzes geben.

2. Um die Bedeutung gerade oder schräg verlaufender Zeilen für die Augenbewegung festzustellen, mufs das schon erwähnte Wundt-Lamanskysche Gesetz berücksichtigt werden, nach welchem die Augen besonders jene Blickrichtungen bevorzugen, welche mit der Visierebene in einer Ebene liegen oder senkrecht zu derselben stehen. Eine schräge Richtung wird tunlichst vermieden, weil dieselbe von Raddrehungen oder Rollungen der Augen begleitet wird, Bewegungen, die auf die Dauer ermüdend wirken und daher unerträglich werden. Um eine von links unten nach rechts oben verlaufende Linie zu verfolgen, ziehen wir, wie die Steilschreiber meinen, es vor, »den Kopf so

zu neigen, dafs die beabsichtigte Blickrichtung mit einer jener bevorzugten Blickbahnen annähernd zusammenfällt; beim Schreiben in schräger Mittenlage z. B. erfolgt Linksneigung des Kopfes, um die Richtung der mit dem Auge zu verfolgenden Ziele womöglich in die Visierebene aufzunehmen oder sie ihr doch tunlichst zu nähern.«

Ehe darauf eingegangen wird, nachzuweisen, welchen Einflufs das Wundt-Lamanskysche Gesetz bei dem Verfolgen der Zeile ausübt, mufs erst geprüft werden, ob denn die Zeile überhaupt von den Blickbewegungen verfolgt wird und — im Bejahungsfalle — welchen Weg die Blickbahnen beim Verfolgen der Zeile nehmen.

Wenn wir den physiologischen Gesetzen entsprechend sehen wollen, so mufs der fixierte Punkt von den Richtungslinien beider Augen unter gleichem Winkel getroffen werden, d. h. die von den beiden Pupillen nach dem fixierten Punkte gezogenen Linien müssen gleich lang sein, also mit der Verbindungslinie beider Pupillen ein gleichschenkliges Dreieck bilden. Schreitet der fixierte Punkt auf der Zeile von links nach rechts fort, so mufs, wenn diese optischen Gesetze vollkommen erfüllt werden sollen, der Kopf sich dementsprechend drehen. Dafs die Zeile durch Kopfdrehungen verfolgt wird, ist also durchaus physiologisch; denn würde der Kopf sich nicht drehen, so würden beide Augen bald ungleichen Abstand von dem fixierten Punkt erhalten. Nun ist aber zu bedenken, dafs das Auge viel beweglicher ist als der Kopf. Wegen dieser Beweglichkeit ist es möglich, dafs die Augen auch ungleiche Entfernung von dem jeweilig fixierten Punkte haben können. Dieselben übernehmen daher häufig einen Teil der Arbeit, die der Kopf eigentlich zu leisten hätte. Wie Schubert nachgewiesen hat, verfolgen die Augen durch ihre Bewegungen ein Stück der Zeile, das durch Kopfdrehungen zu verfolgen naturgemäfs wäre. Solange aber diese Abweichungen der Augen von ihrer normalen Mittelstellung nicht gewisse Grenzen überschreiten, solange hierbei die Augenmuskeln gleichmäfsig und nicht zu lange in Tätigkeit gesetzt werden, sind diese Abweichungen unschädlich.

Wenn nun auch als richtig angesehen werden kann, dafs die Zeile aufser durch Kopfdrehungen auch durch Augenbewegungen begleitet wird, so mufs doch der Nachweis geführt werden, welchen Weg der Fixierpunkt vom Anfang bis zum Ende der Zeile genommen hat. Dieser Nachweis ist von den Vertretern der Steilschrift noch nicht geliefert; sie folgern aus dem Umstande, dafs die Zeile von den Blickbahnen verfolgt wird, ohne jede weitere Beweisführung sogleich, dafs der Weg des Fixierpunktes in allen seinen Teilen genau mit der Zeile zusammenfällt, dafs also bei dem Schreiben einer Zeile das Auge andauernd und ohne jede Abweichung der geraden Linie folgt. Dafs letzteres geschieht, ist wenig wahrscheinlich, weil nicht anzunehmen ist, dafs das Auge sich einer solchen Zwangslage unterordnet; denn wir müssen bedenken, dafs für unsere Kinder zum Schreiben einer Zeile mehrere Minuten Zeit erforderlich sind, während welcher das Auge, ganz langsam auf der Zeile fortschreitend, dieser ohne jede Abweichung folgen müfste. Ein solcher Zwang wäre unnatürlich.

Der Weg der Blickbahnen ist nach der Ansicht der Schrägschreiber viel natürlicher als ihn die Steilschreiber annehmen. Wenn beim Schreiben gewöhnlicher Schrift das Auge die Ausführung der langen Striche bei den Buchstaben begleitet, während bei den kleinen Buchstaben das Auge der Zeile folgt, so wird der Weg, den die Blickbahnen nehmen, im grofsen und ganzen der Form des geschriebenen Wortes gleichen, wobei dieselben die Linie entweder ab- oder aufsteigend schneiden. Es würde somit ein leicht verständlicher Weg gefunden sein, den die Blickbahnen beim Verfolgen der geschriebenen Zeilen zurücklegen; sie würden der Linie in der Form einer unregelmäfsigen Zickzacklinie folgen, die mit jeder ihrer Strecken die Zeile durchschneidet, wie dies die Untersuchungen von Ahrens in anschaulicher Weise zeigen. — Stehen die Buchstaben senkrecht auf der Zeile, so wird diese auch rechtwinklig von den wichtigsten Blickbewegungen, d. h. denjenigen, die den Grundstrichen folgen, geschnitten, dagegen rechtsschräge bei Schrägschrift.

Wenn die Augengrundlinie mit den

Grundstrichen annähernd einen rechten Winkel bildet, so wird bei der Schrägschrift die Grundlinie die Zeile von links oben nach rechts unten schneiden. Je schräger das Heft liegt, d. h. je gröfser der Winkel zwischen Heftrand und Tischkante ist, desto gröfser ist der Winkel zwischen Grundlinie und Zeile, und umgekehrt. Der Winkel zwischen Heftrand und Zeile ist also gleich dem Grundlinien-Zeilen-Winkel. Die Steilschreiber meinen, dafs die Augenstellung, bei welcher die Grundlinie die Zeile schneidet, für das Auge unbequem sei, und dafs der Schreibende danach strebe, die Zeile in die Visierebene aufzunehmen oder sie ihr doch tunlichst zu nähern, also den Grundlinien-Zeilen-Winkel zu verkleinern.

Wie nun aber die Messungen des Grundlinien-Zeilen-Winkels ergeben haben, ist derselbe dem Heftrand-Zeilen-Winkel entweder vollkommen oder doch annähernd gleich. Daraus ergibt sich ohne weiteres, dafs bei schräger Mittenlage die Grundlinie die Zeile von oben links nach unten rechts schneidet, und dafs von einem Bestreben, die Zeile in die Visierebene aufzunehmen, nichts zu bemerken ist. Diese Erfahrung wurde auch von Ahrens durch eine besondere Untersuchungsmethode bestätigt. Wäre jene Tendenz vorhanden, so müfste doch wenigstens bei gerader Mittenlage, die die günstigsten Bedingungen für diesen Zweck hat, die Zeile vollkommen in die Visierebene gelegt werden. Das ist keineswegs der Fall. Die Steilschreiber gestehen selber, dafs die Grundlinie auch bei gerader Zeilenführung nicht eine ganz wagerechte Haltung hat. Diese Tatsache deutet darauf hin, dafs die Zeilenführung nicht einzig und allein das veranlassende Moment für die Schrägstellung derAugengrundlinie ist, sondern dafs hier noch andere Faktoren wirksam sein müssen. Zu diesen können wir fast alle Momente zählen, die bei der Schreibhaltung in Betracht kommen, nämlich schlechte Haltung des Rumpfes, der Arme, der Feder usw. Diese Faktoren sind auch bei schräger Mittenlage in Wirkung und zwar häufig in ungünstigerem Mafse als bei der geraden Mittenlage, weil gegenwärtig die Schrägschrift zumeist unter minder vorteilhaften Bedingungen ausgeführt wird als die Steilschrift. Es kann uns daher nicht wundern, wenn bei schräger Mittenlage eine ungünstigere Stellung der Augen gefunden wurde als bei gerader.

Fafst man alle Beobachtungen, Messungen und Ausführungen über die Tätigkeit der Augen beim Verfolgen der Zeile zusammen, so findet man nichts, was ein andauerndes, keine Abweichung gestattendes Fortschreiten des Fixierpunktes auf der Linie beweisen könnte, nichts auch von einem Parallelismus von Zeile und Grundlinie. Es kann darum auch der Einflufs der Zeile auf die Augenstellung nicht von wesentlicher Bedeutung sein. Alle Untersuchungen haben vielmehr ergeben, dafs die Grundlinie die Zeile schneidet, und dafs die Gröfse des Grundlinien-Zeilen-Winkels von der Schräglage des Heftes abhängig ist, wobei natürlich immer Mittenlagen vorausgesetzt werden.

3. Die Bewegungen der Hand und des Armes erfolgen nach bestimmten Gesetzen, die von wesentlicher Bedeutung sowohl für die Zeilenführung als auch für die Richtung der Grundstriche sind.

Wenn man jemand in guter systematischer Haltung vor den Tisch setzt und die Vorderarme symmetrisch auf die Tischplatte legen läfst mit der Forderung, dies so zu tun, dafs dabei keinerlei Anstrengung stattfindet und keinerlei Ermüdung eintritt, so ist die Art, wie die Vorderarme aufliegen, stets die der gewöhnlichen Ruhelage, eine mittlere Lage (Berlin-Rembold). Jede andere Lage erfordert eine fühlbare Anstrengung und wirkt auf die Dauer ermüdend. Welche Forderungen an die Armhaltung im einzelnen gestellt werden müssen, wird bei der Schreibhaltung ausgeführt werden. Wenn man nun die Hand schreibfertig auf das Papier legt und sie zunächst ihrer Ruhelage überläfst, bei welcher irgendwelche Muskelanstrengung ausgeschlossen ist, so wird sich zeigen, dafs die Hand genau in der Richtung des verlängerten Unterarmes liegt, und dafs die innere Handfläche weder parallel noch senkrecht zur Tischfläche steht, sondern dafs sie eine mittlere Schrägstellung einnimmt. Wenn nun die Finger in richtiger Weise gehalten werden, so ist ihnen die erforderliche Bewegungsfreiheit für Auf- und Abstriche gesichert. In der bezeichneten Ruhelage der Hand beschreibt

die Federspitze nicht einen geraden Strich, sondern einen äufserst flachen, nach rechts offenen, senkrecht stehenden Bogen; aber es hat auch keine Schwierigkeit, ohne Änderung der Handlage nicht blofs senkrechte gerade Linien, sondern auch senkrechte flache Bogenlinien mit Konvexität nach rechts zu beschreiben.

Läfst man bei Ruhelage der Hand, ohne letztere zu drehen und zu wenden, einige Beugungen und Streckungen ausführen mit der Aufforderung, die Striche in der Richtung zu ziehen, welche die bequemste ist, so werden die entstehenden Striche ziemlich genau gegen die Mitte des Körpers gerichtet sein und zugleich senkrecht zum Pultrande stehen. Vorausgesetzt mufs aber werden, dafs die schreibende Federspitze sich genau vor der Mitte des Schreibenden befindet.

Liegt das Heft in der Mittenlage, so wird die Richtung dieser Striche sowohl gegen den Pultrand als auch gegen die Querachse des Körpers natürlich ganz dieselbe bleiben, wenn unter sonst gleichen Bedingungen das Papier einmal schräg, das andere Mal gerade vor der Mitte des Körpers liegt. Ändern wird sich dabei nur ihre relative Lage zu der Zeile. Die Striche werden senkrecht auf letzterer stehen, wenn das Heft gerade liegt; sie werden schief auf ihr stehen, wenn es schräge liegt, und zwar ist ihre Neigung von der Drehung des Papiers abhängig. — Unter Voraussetzung der Mittenlage ist also die naturgemäfse Richtung der Grundstriche die senkrechte, ganz gleich, ob in gerader oder schräger Mittenlage geschrieben wird. Genau genommen, werden immer nur die wenigen Grundstriche, die genau der Mittellinie entsprechen, senkrecht zur Tischkante stehen. Die übrigen Buchstaben werden entweder linksschief oder rechtsschief stehen, je nachdem sie links oder rechts von jener Linie hergestellt sind.

Stehen die wesentlichsten Bestandteile der Schrift, die Grundstriche, senkrecht zur Tischkante, so stehen sie auch in derselben Richtung zur Querachse des Körpers, wenn die Brust parallel der Tischkante ist. Stehen die Grundstriche schräg zum Tischrande, so müssen auch die Grundlinien und die Querachse des Körpers so gedreht werden, dafs sie einen Winkel mit dem Tischrande bilden. Es entstehen dann die gesundheitswidrigen Haltungen, die schon beschrieben sind.

Berücksichtigen wir den Anteil der Hand und des Armes bei der Ausführung der Buchstaben, so ergibt sich kein Moment, das für oder gegen die eine oder die andere Schriftrichtung spricht. Die Steilschrift ist bei gerader Mittenlage ebenso leicht und gut herzustellen wie die Schrägschrift bei schräger Mittenlage.

4. Als Hauptsatz für den Anteil des Armes und der Hand beim Verfolgen der Zeile mufs gelten, dafs diejenige Schreibart bezw. Zeilenführung die beste, die physiologische ist, bei welcher dem Arm und der Hand das geringste Mafs von Muskelarbeit zugemutet wird. Wenn wir schreiben, so mufs die rechte Hand eine Bewegung vom Körper fort, also nach rechts hin, ausführen. Der Vorderarm liegt nun beim Schreiben mit einer Stelle auf, die sich in der Nähe des Ellenbogens zwischen der unteren Fläche und dem äufseren Rande des Armes befindet. Dieser Punkt bildet den Hauptstützpunkt für die schreibende Hand, um den sich der schreibende Arm bewegt. Wir müssen daher in der Richtung eines Kreisbogens schreiben, dessen Radius so lang ist als die Entfernung der Federspitze vom Stützpunkte des Vorderarmes. Der höchste Punkt dieses Bogens, d. h. sein gröfster Abstand von der Tischkante, ist erreicht, wenn der Vorderarm senkrecht zu letzterer steht. Da der schreibende Arm mit dem Pultrande stets einen spitzen Winkel bilden mufs, so kommt beim Schreiben nur der aufsteigende Teil des Bogens in Betracht, für den die Sehne eine von links unten nach rechts oben aufsteigende Linie bildet. Die Folge davon ist, dafs stets, wenn wir die natürlichen Verhältnisse nicht gewaltsam stören, das Ende einer geschriebenen Zeile weiter von der Tischkante absteht als der Anfang. Diese Richtung ist bedingt durch die allein naturgemäfse Bewegung des Armes in der vorgeschriebenen Haltung desselben. Legen wir nun das in der Mittenlage befindliche Heft so, dafs die Zeilen mit der Sehne des von der Hand beschriebenen Bogens in gleicher Richtung liegen, so haben wir die geeignete Lage des Schreibheftes. Zum Beschreiben einer

Zeile mufs sich nun der Arm nach rechts bewegen, was nur eine geringe Muskelarbeit erfordert.

Die von der Hand zurückgelegte Linie ist also ein Kreisbogen; wir wollen aber nicht bogenförmige, sondern gerade Linien beschreiben. Die Hand darf deshalb nicht jenem Bogen, sondern mufs seiner Sehne folgen. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, dafs Vorderarm und Hand sich bis zur Mitte der Zeile etwas verkürzen und von da ab wieder allmählich ihre ursprüngliche Länge annehmen. Dies Verkürzen und Verlängern kann durch eine leichte Beugung in den Hand- und Fingergelenken erreicht werden, oder es wird eine entsprechende Verschiebung des Stützpunktes auf dem Tischrande vorgenommen. Da die in einem Kreisbogen verlaufende Schrift das natürliche Verhalten ist, so erfordert die Ausführung einer geradlinigen Schrift einen korrigierenden Zwang.

Dafs schräge Zeilenführung für unsere Hand am bequemsten ist, beweist die alltägliche Beobachtung über unser Verhalten beim Ziehen einer geraden Linie aus freier Hand. Wenn wir z. B. eine Zeile unterstreichen wollen, so gelingt uns dies am besten, wenn die Zeilen schräg aufsteigen, das Heft also in schräger Mittenlage liegt.

Aus alledem ergibt sich, dafs die von links unten nach rechts oben aufsteigende Zeile für die Bewegung des schreibenden Armes und der Hand die geeignetste Zeilenrichtung ist, da zu ihrer Ausführung nur geringe Muskelarbeit aufgewendet zu werden braucht.

Beim Schreiben einer Zeile in gerader Mittenlage sind wesentlich andere Bewegungen notwendig als zum Schreiben schräger Zeilen. Wenn nämlich der rechte Arm in der schon beschriebenen Lage auf dem Tische liegt, so entspricht die naturgemäfse Bewegung der Hand nicht der Richtung der mit der Tischkante parallelen Zeile, da die Schreibbewegung aufwärts steigt, während die Zeile ihre parallele Lage beibehält. Letztere zu verfolgen, mufs eine gröfsere Anstrengung der Hand und des Armes erfordern. Das lehrt auch die Erfahrung, nach welcher es zwar keinem Schüler Schwierigkeit macht, einzelne Buchstaben aufrecht zu schreiben, aber ein ganzes Stück in dieser Richtung herzustellen, ist mühevoll. Schreiben die Kinder in gerader Heftlage ohne Zwang, so steht der fünfte und sechste Buchstabe schon in der Luft, so dafs die Buchstabenreihe ein sägeförmiges Auf- und Absteigen zeigt; es will die Hand eben schräg aufwärts. Um einen etwa 2 cm langen Teil einer Zeile in Steilschrift zu schreiben, müssen sich aufserdem sämtliche Fingergelenke in zunehmender Stärke beugen; auch mufs die Hand stark nach rechts gedreht werden. Diese Bewegung hat sich bald erschöpft, so dafs, um die Zeile weiter zu bilden, noch eine zweite Bewegung hinzukommen mufs: Der Vorderarm weicht nach rechts hin aus. Wer einem senkrecht schreibenden Menschen die Hand an den Ellenbogen hält, wird jeden Augenblick diesen Ruck verspüren. Bei diesem Ausweichen nach rechts hin, das bei Steilschrift weit häufiger vorkommt als bei Schrägschrift, gleitet der Vorderarm vom Tische mehr und mehr hinab und stört dadurch das Gleichgewicht des Oberkörpers. Während nämlich bei schräg aufsteigenden Zeilen jeder Teil derselben von dem Unterstützungspunkte des Vorderarmes auf dem Tischrande ziemlich gleich weit entfernt ist und zum Verfolgen derselben nur geringe Muskelarbeit erfordern wird, nähert sich die Hand bei der geraden Zeile jenem Unterstützungspunkte immer mehr, und Hand und Arm müssen sich dementsprechend zu verkürzen suchen, bezw. vom Tische hinabgleiten. Dafs dies nur mittelst einer ermüdenden Tätigkeit der betreffenden Muskulatur möglich sein kann, ist leicht zu begreifen. So ist also zum Schreiben einer Zeile in gerader Mittenlage eine komplizierte Betätigung der Hand- und Armmuskulatur notwendig, eine Arbeit, die einen gröfseren Kraftaufwand erfordert und darum raschere Ermüdung erzeugt (Berlin-Rembold). Es entspricht daher die gerade Mittenlage weniger als die schräge dem Grundsatze, dafs die beste Zeilenführung diejenige ist, bei welcher dem Arm und der Hand das geringste Mafs von Muskelarbeit zugemutet wird.

D. **Die Schreibhaltung.** Alle Teile unseres Körpers, die beim Schreiben betätigt werden, sind in ihrer Haltung so vielfach voneinander abhängig, dafs es am zweckmäfsigsten ist, den Typus der Schreib-

haltung in seiner Gesamtheit zu betrachten, ihn gewissermaſsen von Grund auf aufzubauen. Dadurch wird ein vollständiges Bild der Schreibhaltung gezeichnet, bei dem es nicht nötig ist, etwa auf bisher noch nicht begründete Forderungen zurückzugreifen.

a) Die Haltung des Rumpfes. Die normale Körperhaltung beim Schreiben ist die vollkommen aufrechte und gestreckte Sitzstellung, eine Schwebestellung, welche der Haltung des Oberkörpers beim aufrechten Stehen sich nähert. Nur bei solcher Haltung befinden sich alle in Anspruch genommenen Kräfte im Gleichgewicht, so daſs die Last des Oberkörpers sich in gleichmäſsiger Weise auf alle beteiligten Kräfte verteilt.

Der Oberkörper ruht beim Sitzen zunächst auf den beiden Sitzhöckern, den beiden untersten, bogenförmig gestalteten Knochen des aufsitzenden Beckens, die beide von Muskel- und Fettmasse umhüllt sind. Ihre Verbindungslinie wird die Sitzhöckerlinie genannt. Würden wir beim Sitzen nur die beiden Sitzhöcker gebrauchen, so würde es schwer sein, den Oberkörper im Gleichgewicht zu halten, weil der Schwerpunkt des Rumpfes über einer Linie balanciert werden müſste. Nun ruht der Körper aber nicht allein auf dieser Linie, sondern auf einer Fläche, die hinten von der Sitzhöckerlinie und vorn von derjenigen Linie begrenzt wird, in welcher die Oberschenkel die Vorderkante der Sitzbank berühren. Je gröſser diese Fläche ist, um so ruhiger muſs das Sitzen sein. Vergröſsert wird die Unterstützungsfläche aber noch durch das Aufstellen der Füſse auf den Boden. »Trotz der überaus groſsen Unterstützungsfläche ist jedoch der Grad der Sicherheit, mit welcher der sitzende Körper ruht, auffallend gering, so daſs ohne fortwährende Tätigkeit des Muskel- und Nervensystems der Körper in Gefahr ist, vorwärts zu sinken oder rückwärts zu fallen, was sich immer ereignet, sobald die Willenstätigkeit aufgehoben wird« (Daiber). Weiterhin ist auch zu bedenken, daſs beim Sitzen auf den Oberschenkeln die Muskel- und Fettmassen des Gesäſses nach vorn gerückt sind. So entspricht, wie Daiber ausführt, der Muskelzusammenziehung auf der vorderen Seite eine gewisse Bänderspannung auf der Rückseite des Körpers. Infolgedessen ändern die Lendenwirbel und das Kreuzbein ihre Lage; das Kreuz wird viel flacher als beim Stehen, und die natürliche konkave Biegung desselben muſs mehr oder weniger in eine gerade, bei gröſserer Vorwärtsbewegung des Oberkörpers selbst in eine konvexe Krümmung übergehen.

Die normale Schreibstellung ist eine Schwebestellung, bei welcher der Oberkörper eine Lage einnimmt, die nach den meisten Beziehungen den gesundheitlichen Anforderungen entspricht. Trotzdem ist diese Haltung keine Ruhestellung. Kürzere Zeiträume hindurch vermag sich der Oberkörper bei genügender Aufmerksamkeit und Willensstärke zwar aufrecht zu erhalten, aber nach einiger Zeit tritt eine Ermüdung der tätigen Muskeln ein, so daſs der Körper seine aufrechte Haltung und eine ihm für den Augenblick bequemere Stellung einnimmt. Um diese zu finden, bewegt sich der Schwerpunkt des Oberkörpers entweder nach vorwärts oder nach rückwärts, so daſs der Oberkörper nach vorn bezw. nach hinten geneigt wird, er also die vordere bezw. die hintere Sitzlage einnimmt. In diesen Lagen kann aber der Körper nur durch ungewöhnliche Muskelanstrengung festgehalten werden, wenn ihm nicht irgend eine Hemmung oder Stütze gegeben wird. Geschieht letzteres nicht, so sinkt der Körper nach einer Weile völlig zusammen.

Bei der vorderen Sitzlage wird der notwendige Stützpunkt dadurch gefunden, daſs die Arme auf den Tisch gestützt werden, oder daſs die Brust gegen die Tischplatte gepreſst wird. Bei der hinteren Sitzlage findet sich ein solcher Stützpunkt entweder in der Lehne der Sitzbank oder im Knochengerüst selber. Im letzteren Falle bildet nämlich das Ende des Kreuzbeines diesen Stützpunkt. Da dieser Teil der Wirbelsäule fest mit den Knochen des Beckens verbunden ist, aber höher als die Sitzhöcker liegt, so vermag sein Ende die Sitzfläche nur dann zu berühren, wenn der Beckengürtel auſsergewöhnlich weit nach rückwärts geneigt wird. Diese Richtung des unteren Rumpfteiles nach hinten würde aber eine starke Beugung des oberen Rumpfteiles nach sich ziehen, so daſs sich dadurch unter allen Umständen eine schlechte Sitzstellung ergeben würde.

Die vollkommen aufrechte und gestreckte Körperhaltung verhindert nicht nur das Anlehnen und Andrücken der Brust an die Tischkante, sondern auch diejenige Freiheit und Beweglichkeit der Arme, die zur richtigen Ausführung des Schreibens notwendig ist. Folgende Forderungen charakterisieren die Haltung des Rumpfes:

Der Schüler sitzt beim Schreiben ungezwungen gerade.

Der Oberkörper ist gerade aufgerichtet, entweder gar nicht oder nur ein wenig nach vorn oder nach hinten geneigt.

Der Rücken wird gestreckt gehalten und zeigt seine natürlichen Biegungen.

Die Brust darf die Tischkante nicht berühren, sondern bleibt etwa zwei bis drei Fingerbreiten (3—5 cm) von derselben entfernt. Sie bleibt stets gewölbt.

Beide Schultern stehen in gleicher Höhe.

Die Schulterlinie und die Brustlinie laufen mit der Tischkante parallel.

Die Wirbelsäule darf nicht nach der Seite verschoben werden.

Beim Schreibsitzen sind beide Sitzhöcker gleichmäfsig belastet.

Die Sitzhöckerlinie geht parallel zur Kante der Sitzbank.

b) Die Haltung der Beine und Füfse. Die Beine und Füfse haben mit der Körperhaltung nur scheinbar nichts zu tun. In Wirklichkeit haben sie auch dazu beizutragen, dafs der Oberkörper im Gleichgewicht erhalten wird. Durch das Aufstellen der Füfse auf den Boden wird die Unterstützungsfläche des Rumpfes vergröfsert, deren vordere Seite, wie schon erwähnt, durch die Verbindungslinie der beiden Fufsspitzen gebildet wird. Da unrichtige Bein- und Fufsstellung die Ursache zum Zerfall der Körperhaltung ist, so darf die Haltung nicht beliebig gewählt werden, sondern mufs bestimmten Gesetzen entsprechen. Andrerseits mufs man den Kindern auch in Bezug auf die Haltung der Beine eine gewisse Freiheit gestatten, weil jede Stellung — und dies gilt auch für die normale — immer ganz bestimmte Muskeln in Tätigkeit nimmt und daher nur eine gewisse Zeit eingehalten werden kann. Es wird darum für den schreibenden Schüler notwendig werden, die Normalstellung zu verlassen und die Beine dadurch zu entlasten, dafs er sie vorübergehend in eine andere Lage bringt. — Die richtige Haltung der Beine und Füfse wird durch folgende Forderungen bestimmt:

Die Füfse stehen mit der ganzen Sohle auf dem Boden oder auf einem Fufsbrett.

Sie haben eine symmetrische Lage; die Fufsspitzen sind gleich weit vorgeschoben.

Die Füfse sind etwa eine Fufslänge voneinander entfernt.

Die Unterschenkel stehen senkrecht.

Die Beine dürfen weder an den Knien, noch an den Fufsgelenken übereinander geschlagen werden.

Die Oberschenkel ruhen bis nahe zur Kniekehle auf dem Sitze.

c) Die Haltung des Kopfes. Die Haltung des Kopfes beim Schreiben ist von wesentlicher Einwirkung auf die gesamte Körperhaltung; denn jede Abweichung von der normalen Kopfhaltung, mag sie im Anfange auch noch so unbedeutend erscheinen, verursacht bald eine fehlerhafte Haltung des ganzen Körpers. Die richtige Kopfhaltung mufs daher als ein wichtiger Faktor für eine gute Schreibhaltung bezeichnet werden.

Der Kopf darf beim Schreiben nur ganz leicht nach vorn, niemals aber nach der Seite geneigt werden.

Er steht mit seiner Querachse parallel zum Tischrande, wird also nicht nach den Seiten gedreht.

d) Die Stellung der Augen. Beim Schreiben soll das Auge die Schriftformen genau erkennen können, ohne jedoch dadurch geschädigt zu werden, was geschehen könnte, wenn die Augen der Schrift zu nahe sind, wenn sie sich in ungleicher Entfernung von der Federspitze befinden oder wenn die Augen und mit ihnen der Kopf schräg gestellt werden usw. Die richtige Stellung der Augen ist im wesentlichen bedingt durch die Richtung der Schrift und ist wiederum von Einflufs auf die Kopfstellung und dadurch auf die ganze Körperhaltung.

Beide Augen stehen in gleicher Entfernung von den Schriftzeichen.

Der Abstand des Auges von der Schrift betrage mindestens 25 cm, für gröfsere Schüler aber 30 cm.

Das Papier mufs nach Vollendung von 1 oder 2 Zeilen entsprechend weiter auf den Tisch geschoben werden.

Die Augengrundlinie muſs vollkommen wagerecht stehen und steht senkrecht zu den Grundstrichen.

Die durch die Augengrundlinie gelegte Ebene schneidet die schräg nach rechts aufsteigende Zeile von links nach rechts. Der von der Augengrundlinie und der Zeile gebildete Winkel ist gleich dem Winkel zwischen Heftrand und Tischkante.

e) Die Haltung der Arme. Die Haltung der Arme ist von wesentlicher Bedeutung sowohl für die normale Körperhaltung des Schreibenden als auch für die Zeilenführung und für die Richtung der Schrift. Weiterhin ist die Armhaltung auch von Einfluſs auf die für das Schreiben notwendige Beweglichkeit des rechten Armes und der Hand. Nur dann wird das Schreiben in richtiger Weise ausgeführt werden können, wenn der tätige Arm in seiner freien Bewegung nicht behindert ist. Unrichtige Haltung der Arme erschwert das Schreiben, führt zu baldiger Ermüdung und hat mannigfache Leiden (Rückgratverkrümmungen, Kurzsichtigkeit) im Gefolge. Die richtige Haltung der Arme wird durch nachstehende Forderungen gekennzeichnet:

Der Oberkörper stützt sich leicht auf die dem Tische aufliegenden Vorderarme.

Beide Vorderarme befinden sich in symmetrischer Lage auf dem Tische und ruhen mit etwa $^2/_3$ bis $^3/_4$ ihrer Länge auf demselben.

Beide Hände bilden an ihrem Treffpunkt annähernd einen rechten Winkel; die Arme stehen in einem Winkel von 45^0 zur Tischkante.

Die Ellenbogen stehen beiderseits etwa handbreit vom Körper ab.

Die Oberarme stehen etwas schräg nach vorn.

f) Hand- und Fingerhaltung. Zwei Anforderungen sind es, durch welche die normale Haltung der Hand und der Finger bedingt ist. Zunächst muſs die Hand und damit auch der Halter die nötige Sicherheit haben, auf daſs die für die Darstellung der Schriftformen nötigen Bewegungen genau so ausgeführt werden können, wie es gefordert ist, daſs also die Hand dem kontrollierenden Auge möglichst vollkommen zu Diensten ist. Daneben muſs aber auch eine gewisse Bewegungsfreiheit der Hand gewahrt bleiben, damit nicht allein die Ausführung gröſserer Schriftformen, sondern auch das Schreiben mehrerer Buchstaben nebeneinander möglich ist, ohne daſs dazu die Hand ihre Lage zu verändern hat. Je mehr die Hand diesen Anforderungen entspricht, um so leichter wird das Schreiben vor sich gehen. Die Sicherheit der Hand ist meistens schon bei Beginn der ersten Schreibversuche vorhanden; aber sie wird vielfach dadurch erreicht, daſs ein zu groſses Maſs von Muskelarbeit aufgewandt wird. Es kommt nun darauf an, die Hand so zu gewöhnen, daſs sie für ihre Arbeit nur das Mindestmaſs von Muskelanstrengung aufwendet. An der nötigen Beweglichkeit der Hand fehlt es bei Anfängern nur zu häufig. In dieser Beziehung gilt es nun, die Hand zu einer leichten Führung der Feder beim Schreiben zu bringen. Es wird dies um so leichter sein, wenn die nachstehenden Forderungen beachtet werden:

Mittelhand und Zeigefinger liegen mit dem Unterarme in einer Linie.

Die Mittelhand steht weder parallel zur Tischfläche, noch senkrecht zu derselben, sondern nimmt eine mittlere Schräglage ein.

Der Federhalter wird von den drei ersten Fingern der rechten Hand gehalten.

Der Federhalter ruht in der Rinne zwischen Mittel- und Zeigefinger und wird hier durch leichten Gegendruck des Daumens festgehalten.

Die Hand stützt sich leicht auf die rechte Seite des Nagelgliedes vom vierten und fünften Finger, die beide etwas gebeugt sind.

Der Kleinfingerrand der Mittelhand darf nicht auf dem Papier liegen.

Das Handgelenk muſs frei sein.

Am Halter liegt der Mittelfinger am weitesten nach vorn; die Spitze des Zeigefingers steht um eine Nagellänge hinter der Mittelfingerspitze zurück und um ebensoviel die Daumenspitze hinter der Zeigefingerspitze.

Die drei griffelführenden Finger werden leicht gebeugt; sie dürfen weder geknickt noch vollständig gestreckt werden.

Der Halter ist von den Fingern ganz leicht zu halten, nicht krampfhaft anzudrücken.

Die linke Hand bringt das Schreibheft in die gewünschte Lage und hält es fest.

g) Federführung. Eine richtige Federhaltung findet man bei unsern Schülern nicht oft. Die Ursache dieser nicht zu bestreitenden Tatsache liegt darin, dafs die Kinder den Halter zu ungeschickt fassen. Zur Ausführung der Schriftelemente ist zwar der Halter mit einer gewissen Sicherheit zu halten, aber die in gleicher Weise notwendige Beweglichkeit der Hand darf nicht beeinträchtigt werden; denn eine in ihrer natürlichen Beweglichkeit beschränkte Hand ist nicht im stande, eine schnelle und gute Schrift herzustellen. Diese beiden Forderungen, die ja teilweise einander ausschliefsen, werden von unsern Kindern nicht in gleichem Mafse erfüllt, wie wir das schon bei der Hand- und Fingerhaltung ausgeführt haben.

Die Federspitze mufs sich vor der Mitte der Brust befinden und etwa 3—4 cm über die Spitze des Zeigefingers hervorragen.

Das obere Ende des Halters liegt an der linken Seite des vorderen Teiles der Mittelhand.

Die Spitze des Federhalters zeigt gegen die obere Hälfte des Oberarmes, niemals aber über die Schulter hinweg oder gegen die Brust des Schreibenden.

Beim Schreiben bildet die Feder mit den Haarstrichen annähernd einen rechten Winkel.

h) Noch einige allgemeine Forderungen. Ehe wir den Abschnitt über die Körperhaltung des schreibenden Kindes schliefsen, haben wir noch einzelne Punkte zu berücksichtigen, welche Einflufs auf die Haltung ausüben können.

1. Beschränkung des Schreibens. Es ist stets zu beachten, dafs das Schreibsitzen keine Ruhelage ist, dafs es vielmehr bei längerer Dauer zur Ermüdung führen und schlechte Körperhaltung veranlassen mufs. Mögen auch alle übrigen Bedingungen für eine richtige Körperstellung in bestem Sinne erfüllt sein, so wird doch das Kind in ermüdetem Zustande diese Stellung nicht beibehalten, weil es ihm eben unmöglich ist. Dann mufs man auch bedenken, dafs es der Natur des Kindes durchaus widerspricht, wenn von ihm ein stundenlanges Stillsitzen gefordert wird. Es ist daher notwendig, das Schreiben in der Schule nach Möglichkeit zu beschränken. In den ersten Schuljahren sollte das Schreiben nicht länger als je 20 Minuten währen, wobei die Schreibtätigkeit jedesmal nach 5 Minuten unterbrochen und nun das Kind veranlafst wird, eine andere Körperhaltung einzunehmen. Diese Pausen während des Schreibens ergeben sich zum Teil von selbst durch den regulären Betrieb des Schreibunterrichts, indem neue Formen vorgeschrieben und besprochen und fehlerhafte Formen verbessert werden. Ebenso kann auch in den höheren Klassen das Schreiben eingeschränkt werden. Das in manchen Schulen übliche Nachschreiben des Vorgetragenen verschlechtert die Handschrift und ist mit Rücksicht auf die Körperhaltung als bedenklich anzusehen. — Die durch eine längere Dauer des Schreibens veranlafste Verschlechterung der Körperhaltung wird um so bedenklicher werden, wenn die Schüler gezwungen sind, zur Anfertigung der Schularbeiten noch längere Zeit zu Hause zu schreiben. Da hier die Bedingungen, unter welchen das Schreiben ausgeführt wird, in der Regel ungünstiger sind als in der Schule, so wird die Haltung sich immer weiter verschlechtern. Die häuslichen schriftlichen Arbeiten sind daher auf das möglichste Mindestmafs zu beschränken.

Was für die ganze Schulzeit gilt, hat insbesondere für die ersten Schuljahre Geltung. Alle Untersuchungen haben ergeben, dafs die Annäherung der Augen an die Schrift und die Abweichungen der Körperstellung von der Norm bei Kindern der ersten Schulzeit bedeutend gröfser sind als in späterem Alter; ja es mufs als unmöglich bezeichnet werden, durch irgendwelche Mafsregeln bei diesen Kindern die Annäherung beim Schreiben, aber auch beim Lesen so zu verringern, dafs ihre Augen dadurch nicht mehr erheblich gefährdet sind. Vielleicht sind sechsjährige Kinder überhaupt zu klein und zu schwach, um beim Schreiben den Kopf auf die Dauer gehörig vom Tisch entfernt zu halten; denn je kleiner das Kind ist, desto näher wird in der Schreibstellung selbst bei völlig aufrechtem Körper das Auge der Federspitze sein. Vielleicht wird diese Annäherung auch durch den Umstand bedingt, dafs die Kinder bisher noch nie mit so andauernder Naharbeit zu tun gehabt

haben und nun auf einmal verhältnismäfsig kleine Objekte zu erkennen und wiederzugeben lernen müssen (Berlin-Rembold).

Die durch die Schreibhaltung hervorgerufene Ermüdung macht es zur Bedingung, dafs zwei Stunden, in denen geschrieben oder eine ähnliche Tätigkeit (Zeichnen, weibliche Handarbeiten) ausgeführt wird, nicht unmittelbar aufeinander folgen dürfen.

2. Subsellien. Eine wesentliche Vorbedingung für die gute Körperhaltung ist die Benutzung normaler Subsellien. In einer falsch dimensionierten Schulbank kann das Kind nie eine normale Körperhaltung auf die Dauer einnehmen. In einer guten Bank kann es richtig sitzen, wenn es auch nicht immer richtig sitzen mufs.

3. Beleuchtung. Ungünstige Beleuchtung kann gleichfalls die Ursache zu schlechter Körperhaltung werden. Für das Schreiben ist es am zweckmäfsigsten, wenn das Licht von links her dem Schüler zufällt; Lichteinfall von rechts verursacht Schatten von Feder und Hand auf der Schreibfläche. Dafs das Licht in ausreichendem Mafse vorhanden sein mufs, ist eine an sich selbstverständliche Forderung. Sobald durch Bewölkung des Himmels oder durch das Eintreten der Abenddämmerung im Winter die Lichtintensität unter das zulässige Mafs herabgeht, ist das Schreiben sogleich abzubrechen; es kann ja an seine Stelle ein anderer Unterricht gesetzt werden, bei dem das Auge nicht in so starkem Mafse beansprucht wird. Überhaupt müssen die Unterrichtsstunden, in denen geschrieben wird, auf die hellste Tageszeit gelegt werden.

4. Belehrungen über die richtige Körperhaltung. Soll es mit der Schreibhaltung unserer Kinder besser werden, so müssen die Bedingungen derselben den Lehrern genau bekannt sein. In dem Vorbildungsgange aller Lehrpersonen sollte die Belehrung über das richtige Sitzen beim Schreiben und Zeichnen eine wichtige Stelle einnehmen. Wo die genaue Kenntnis der bei der Schreibhaltung in Betracht kommenden Verhältnisse sich mit dem regen Interesse des Lehrers für dieselben eint, da wird mit anhaltender Energie auch eine Besserung in der Haltung der Kinder erreicht werden. Das zeigen alle Beobachtungen, die nach dieser Richtung hin angestellt worden sind.

Um eine gute Körperhaltung zu erzielen, mufs der Schüler gewöhnt werden, auf seinen Körper zu achten. Dies ist aber nur möglich, wenn die Kinder darüber belehrt werden, wie sie den Körper halten und die Feder führen müssen. Diese Belehrungen werden nach methodischer Verteilung auf die einzelnen Stufen gelegentlich bei dem Schreibunterricht gegeben. Vielfach hält man es, wie Daiber ausführt, für genügend, dem Schüler beim Beginn des Unterrichts einige Anweisungen zu geben, und glaubt damit seine Schuldigkeit getan zu haben. Es ist jedoch eine ganz irrige Ansicht, dafs eine gute Körperhaltung, wie sie beim Schreiben zu fordern ist, in kürzester Zeit zu lernen sei, und dafs es genüge, den Belehrungen hierüber die erste Woche zu widmen. In den Unterklassen wird die Belehrung sich auf kurzgefafste, einfache Regeln beschränken. In den höheren Klassen wird man den einzelnen Forderungen eine entsprechende Begründung geben können, damit die Kinder einsehen, weshalb die Haltung so wie gefordert und nicht anders sein kann. Das hierdurch erzielte Verständnis wird ohne Zweifel die Schüler befähigen, mit Bewufstsein ihre Haltung zu verbessern und eine Kontrolle derselben auszuüben.

Wie die Schule, so mufs auch das Elternhaus in diesen Beziehungen seine Pflicht tun. Bei der Anfertigung der häuslichen Schularbeiten wird aber viel gegen die einfachsten hygienischen Forderungen gesündigt. Das Kind schreibt an unrichtig dimensionierten Sitzvorrichtungen, bei schlechter Beleuchtung und in jeder ihm beliebigen Stellung. Manche Eltern haben nicht Lust, viele nicht Zeit, ihre Kinder beim Schreiben zu beaufsichtigen. Den meisten Eltern aber, die ihre Pflicht den Kindern gegenüber tun, fehlt jedes Verständnis der Forderungen, die bei dem Schreiben zu berücksichtigen sind.

E. **Die Schreibschrift.** Da die Schrift das Mittel ist, unsere Gedanken schriftlich darzustellen, so mufs sie für diese Aufgabe geeignet sein. Wir müssen daher von ihr in erster Linie Schreibleichtigkeit fordern, damit sie bequem und schnell ausgeführt werden kann. Das Geschriebene soll aber

auch gelesen werden; daher ist eine derartige Gestaltung unserer Schrift notwendig, dafs sie ohne Mühe entziffert, gelesen werden kann. Der Schreibleichtigkeit und der Lesbarkeit gegenüber treten zwei andere Forderungen, die bei der Gestaltung der Schrift in Betracht kommen, bedeutend zurück. Wir haben nämlich darauf zu achten, dafs die Schrift den Gesetzen der Schönheit entspricht, und dafs sie in ihren Formen das historisch Gewordene berücksichtigt. Hiernach ergibt sich unser Standpunkt zu der Gestaltung der Schrift: Die Forderungen der Schreibleichtigkeit und der Lesbarkeit stehen in erster Linie, während die Forderungen der Schönheit und der Berücksichtigung des historisch Gewordenen zwar nach Möglichkeit zu beachten sind, sich aber jenen wichtigeren unterordnen müssen.

Unsere Darstellung wollen wir entsprechend diesen vier Forderungen gruppieren, wobei jede derselben zunächst in kurzen Zügen allgemein erläutert wird, um dann die sich daraus ergebenden Einzelforderungen an die Schrift festzustellen und zu begründen.

a) Schreibleichtigkeit. Unsere Schrift mufs geschrieben werden, und je schneller sie bei der erforderlichen Lesbarkeit ausgeführt werden kann, um so besser ist es. Die Schnelligkeit des Schreibens hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zunächst ist darauf zu achten, dafs alle Elemente der Schrift möglichst in der Richtung ausgeführt werden, die den ungezwungensten Bewegungen des Armes, der Hand und der Finger entsprechen. Es wird die Schrift also leicht geschrieben werden können, wenn ihre Elemente in der Richtung des geraden oder gewölbten senkrechten Abstriches und des geraden oder gewölbten Aufstriches, der von links unten nach rechts oben oder auch von links nach rechts wagerecht geht, liegen. Alle Elemente, welche mit diesen Richtungen nicht übereinstimmen, lassen sich schwieriger ausführen, da die Benutzung anderer Muskeln bezw. eine andere Einstellung der bisher betätigten Muskeln dazu notwendig ist. Mit dieser Forderung steht in innigem Zusammenhange die Heftlage und Zeilenführung; denn von dieser hängt die Richtung der Schrift ab. Allgemein bezeichnet, müssen wir eine solche Heftlage wählen, die für die schreibende Hand am bequemsten ist. Die Schreibleichtigkeit fordert ferner für die Buchstaben die Beschränkung auf diejenigen Bestandteile, die zur charakteristischen Gestaltung der Zeichen durchaus notwendig sind. Alle überflüssigen Teile, namentlich alle Schnörkel, die zur angeblichen Verzierung der Schrift Anwendung finden, müssen vermieden werden, da sie unnötige Arbeit verursachen und so die Schnelligkeit beeinträchtigen. Auch ist bei der Schreibleichtigkeit in Betracht zu ziehen, dafs sowohl die Teile des einzelnen Buchstabens als auch die Buchstaben des einzelnen Wortes möglichst in einem Zuge hergestellt werden, so dafs die Feder tunlichst selten abgesetzt zu werden braucht. Natürlich hat diese Verbindungsfähigkeit, welche ohne Zweifel die Schnelligkeit des Schreibens erhöht, auch ihre Grenzen. Als letzter Faktor bei der Schreibleichtigkeit ist die Einheitlichkeit der Schriftformen ins Auge zu fassen, eine Forderung, die im Interesse eines erspriefslichen Schreibunterrichts zu befolgen unbedingt notwendig ist. So haben wir denn bei der Schreibleichtigkeit zu berücksichtigen: Die Elemente der Schrift; die Heftlage und Zeilenführung; die Einfachheit der Schrift; die Verbindungsfähigkeit der Schriftformen und die Einheitlichkeit des Alphabets.

I. Die Elemente der Schrift. Die deutschen und die lateinischen Buchstaben bestehen im wesentlichen aus vier Elementen: dem geraden Aufstrich, dem geraden Abstrich, der nach rechts laufenden feinen Bogenlinie und der nach links laufenden starken Bogenlinie. Während die kurzen Auf- und Abstriche stets gerade Linien bilden, sind die Bogenlinien Teile einer Kreislinie von verschiedenem Radius und werden teils aufwärts (rechts laufende Bogenlinie), teils abwärts (links) gezogen. Die übrigen Elemente der Schrift lassen sich zum gröfsten Teile auf diese Grundformen zurückführen; wo dies nicht möglich ist, da bedingen sie, wie schon erwähnt, eine andere Bewegungsrichtung der Hand.

Bei der früher beschriebenen Haltung der Hand, der Finger und des Halters ist die für die Ausführung der genannten Schriftelemente erforderliche Bewegungsfreiheit gesichert. Wenn wir bei dieser

Haltung das Handgelenk seitlich bewegen, so stehen auf einem parallel zur Tischkante gelegten Papier Striche, die einen flachen Bogen bilden und zur Tischkante in einem Winkel von ca. 30° stehen; das sind die Aufstriche. Läfst man, ohne die Hand zu wenden und zu drehen, einige Beugungen und Streckungen der drei griffelführenden Finger ausführen mit der Bedingung, dafs die Striche in der Richtung gezogen werden sollen, welche die bequemste ist, so werden die entstehenden Striche ziemlich genau gegen die Mitte des Körpers gerichtet sein und fast senkrecht zum Pultrande stehen; das sind die Abstriche. Nach dem Wundt-Lamanskyschen Gesetze beschreiben die Blickbahnen, wenn sie schräg nach oben gehen, eine krummlinige Bahn, die nach rechts unten konvex ist; gehen die Blickbahnen schräg nach unten, so liegt die Konvexität nach links oben. In ersterem Falle ist ihre Form die nach rechts verlaufende, in letzterem Falle die nach links verlaufende Bogenlinie. Bei kurzen Auf- und Abstrichen, soweit sie schräge sind, wird die Krümmung nicht in Erscheinung treten, während die langen schrägen Auf- und Abstriche in der gekennzeichneten Art gebogen sind. Wir sehen hier ein Gesetz in einer Weise zur Geltung kommen, welche uns einen tiefen Einblick in den übermächtigen Einflufs tun läfst, welchen die angeborenen bezw. anatomisch präformierten Augenbewegungen auf unser Allgemeingefühl ausüben. Dies Gesetz zwingt die ungeübte Hand des Kindes, mit dem darstellenden Stifte den unsichtbar durch sie vorgezeichneten Bahnen zu folgen. Das Kind kann die geraden Haar- oder Grundstriche nur in vertikaler oder ausnahmsweise in horizontaler Richtung ausführen; sucht es dennoch ausnahmsweise die Striche in annähernd diagonaler Bahn zu seiner Grundlinie zu ziehen, so nehmen dieselben nicht selten unwillkürlich eine den Blickbahnen folgende, gebogene Form an (Berlin-Rembold). Wir sehen also, wie die Elemente der Schrift durch den Bau der Schreiborgane und die natürliche Bewegungsrichtung der Augen bestimmt sind.

Bei der Federführung haben Zeige- und Mittelfinger die hauptsächlichste Arbeit zu leisten. Sie führen nach Erlenmeyer bei den vier Grundelementen folgende Bewegungen aus:

- beim geraden Aufstrich eine Streckung, Extension,
- beim geraden Abstrich eine Beugung, Flexion,
- beim rechts verlaufenden Bogen eine Fortbewegung von der Brust, Abziehung, Abduktion,
- beim links verlaufenden Bogen eine Heranbewegung an die Brust, Anziehung, Adduktion.

Durch diese Bewegungen der beiden Finger können wir, ohne die Lage unserer Hand merklich zu verändern, jeden einzelnen Buchstaben, wenn er nicht allzu grofs ist, ausführen.

Aber das Schreiben ist in Bezug auf die Tätigkeit der Finger keineswegs ein so einfacher Vorgang. Bei dem Aufstrich kommen aufser den Streckmuskeln des Zeige- und Mittelfingers auch diejenigen Muskeln in Tätigkeit, welche für den Daumen eine Bewegung bewirken, die sich der Streckbewegung dieser beiden Finger anschliefst. Da nämlich der Daumen die Feder gegen den Mittel- und Zeigefinger andrückt und in dieser Stellung festhält, so mufs er auch notwendigerweise jenen Extensionsbewegungen folgen. Bei dem Ziehen der Abstriche ist die entgegengesetze Bewegung dieser Finger erforderlich. Sind die Striche aber sehr lang, so ist zu ihrer Herstellung die Bewegung in den Fingergelenken nicht ausreichend; es mufs deshalb ein Teil der erforderlichen Tätigkeit auf das Handgelenk übertragen werden. Ebenso ist bei der Ausführung der übrigen Schriftelemente eine Betätigung verschiedener Muskelgruppen notwendig. Hauptgrundsatz mufs aber bleiben, dafs die Schriftelemente immer durch Betätigung derjenigen Muskelgruppen hergestellt werden, durch welche die Ausführung am leichtesten ermöglicht werden kann.

Bei der Ausführung der Haarstriche tritt zu der Streckung in den Hand- und Fingergelenken noch eine Rechtswendung, die aber beim Grundstrich nicht ganz rückgängig gemacht wird, da die Federspitze nicht zum Ausgangspunkt des Haarstriches zurückkehrt, sondern bei jedem Buchstaben weiter nach rechts schreitet.

Nach einer Reihe von Buchstaben wird sich die Rechtswendbarkeit der Hand erschöpft haben, so daſs nun eine Lagenveränderung der Hand und des Armes erfolgen muſs.

Weiter ist bei der Herstellung der Schriftelemente daran zu denken, daſs die Gelenke der Finger einfache Charniergelenke sind. Wenn wir diese nur durch Beugung und Streckung betätigen, so beschreiben die Fingerspitzen einen Kreisbogen. Soll aber die Feder einen geraden Strich schreiben, so muſs die Muskulatur der drei Schreibfinger so zusammenwirken, daſs die Spitzen derselben sich in gerader Linie fortbewegen. Natürlich ist hierzu eine kombinierte Muskelarbeit notwendig, die um so schwieriger und verwickelter wird, je länger der gerade Strich gemacht werden muſs. So ist also das Schreiben eine komplizierte Bewegung der verschiedenen Muskelgruppen am Arm, Hand und Finger, und es darf uns nicht wundernehmen, wenn die Schreiborgane der Anfänger nur allmählich die gleichmäſsige Tätigkeit der betreffenden Muskulatur erlernen.

Aus der vorgeschriebenen Haltung von Arm, Hand, Finger und Halter und aus den Bedingungen, unter welchen die Elemente der Schrift ausgeführt werden, ergeben sich die wichtigsten Forderungen für die Richtung der Grundstriche. Es sind folgende:

Die Grundstriche werden nach der Brustmitte des Schreibenden gezogen.

Die Grundstriche stehen senkrecht zur Tischkante.

Die Richtung der Grundstriche zum Heftrande hängt von der Lage des Heftes ab.

II. Heftlage und Zeilenführung. Die Bedeutung der Heftlage und Zeilenführung für die Augenstellung und die Körperhaltung ist zum gröſsten Teile bereits ausführlich erörtert worden, so daſs wir uns hier darauf beschränken können, die einzelnen Regeln noch einmal zusammenzustellen.

Alle Links- und Rechtslagen des Heftes sind gesundheitsschädlich und daher unbedingt zu vermeiden.

Die beste Lage des Heftes ist die Mittenlage.

Bei kurzen Zeilen liegt die Mitte derselben genau vor der Körpermitte. Längere Zeilen werden in 2 bis 3 Absätzen beschrieben, wobei jedesmal die Mitte des betreffenden Zeilenabschnittes sich genau vor der Brustmitte befindet.

Beim Abschreiben aus einem Buche muſs dieses vor der Körpermitte liegen.

Die Zeilen steigen von links nach rechts schräge auf.

Das Heft soll so schräge liegen, daſs sein Rand mit der Tischkante einen Winkel von etwa 20° bildet.

Wenn wir auch darüber einig sind, daſs das Heft zum Schreiben in schräger Mittenlage liegen soll, so ist es doch wesentlich schwieriger, den Grad der Schräglage genau festzusetzen. Berlin-Rembold fordern, daſs das Heft mit einer Neigung von 30—40° bergan steigt. Nach W. Mayer ist schräge Kurrentschrift am besten zu schreiben, wenn das Heft einen nach rechts offenen Winkel von 30—40° zeigt; ein gröſserer Winkel verschlechtere die Haltung, ein kleinerer führe bald zur Rechtslage. Diese Autoren setzen voraus, daſs bei richtiger Lage der Hand genau vor der Körpermitte senkrecht zur Tischkante stehende Grundstriche entstehen; infolgedessen muſs dann auch die Schrift einen gleichen Winkel mit der Zeile bilden, so daſs wir eine 60—50° schräge Schrift erhalten. Friese dagegen ist der Meinung, daſs eine Neigung des Heftes von 10° bei ungezwungener Haltung und Arbeit der Schreiborgane eine Schrägschrift von 65 bis 70°, die Heftschräge von 15° eine Schrift von 60—65° ergebe. Es steht also hiernach die Schrift um 10—15° schräger, als der Winkel zwischen Heftrand und Pultkante beträgt, während von den obengenannten Autoren für diese beiden Neigungen Übereinstimmung vorausgesetzt wird. Friese begründet seine Ansicht folgendermaſsen: Die Kleinen machen im Anfange ihrer Unterweisung im Schreiben und vollends im Zeichnen schräge statt senkrechter Striche, und es erfordert längere Übung, sie zur Herstellung von Senkrechten zu befähigen. Es liegt dies in dem Bau der Hand, namentlich bei jener Stellung, die sie beim Schreiben einnimmt. Die Haarstriche werden hauptsächlich durch kreisförmige Bewegung der Griffelspitze

um die Handwurzel, die Grundstriche durch ebensolche um dasjenige Gelenk hergestellt, welches den Zeige- und den Mittelfinger mit der Mittelhand verbindet. Dadurch entstehen aber bei gerader Mittenlage des Heftes Grundstriche von 75—80° und Haarstriche von 45—50° Neigung zur Zeile. Die hier von Friese gemachte Beobachtung wird allseitig bestätigt werden. Eine Differenz zwischen den Winkeln der Schriftneigung und der Heftlage habe ich auch gefunden; aber dieselbe war doch geringer als die von Friese konstatierte, die zwischen 10—15° schwankte; sie betrug nur 5—10°. Diese geringe Abweichung von der bis dahin als richtig angenommenen genau senkrechten Richtung der Grundstriche ist zwar bedingt durch richtige Lage und zwangloses Arbeiten von Hand und Finger, mufs aber doch als so unbedeutend angesehen werden, dafs unsere früheren Ausführungen keinesweges dadurch abgeändert, noch viel weniger völlig umgestofsen werden. Wenn Friese eine etwas gröfsere Abweichung gefunden hat, so läfst sich dies leicht dadurch erklären, dafs jede Änderung in der Handlage, jede Modifikation in der Beugung der Schreibfinger und in der Stellung des Halters die Schriftrichtung beeinflufst. Wir werden aber dem Mittel dieser Abweichungen tunlichst nahe kommen, wenn wir letztere zu 10° annehmen, was wir für die nun folgenden Darstellungen festhalten wollen. Je weniger die Schreibfertigkeit entwickelt ist, je mehr noch das Auge die Ausführung der Schriftformen kontrollieren mufs, um so mehr werden die Grundstriche in der senkrechten Richtung liegen. Dies trifft besonders für die Schrift der Schüler zu. Je mehr aber sich die Tätigkeit der Hand von der Kontrolle befreit, um so eher werden diese Abweichungen von der senkrechten Stellung eintreten, was wir bei flotten Handschriften oft genug beobachten können. Die Schrift zeigt dann eine etwas gröfsere Neigung, als nach der Schräglage der Schreibfläche erwartet werden könnte.

Wie grofs mufs nun unter Annahme einer Abweichung von 10° die Schräglage des Heftes sein? Zur Beantwortung dieser Frage haben wir die Deutlichkeit der Schrift und die natürliche Bewegung des schreibenden Armes in Betracht zu ziehen. Wird die Schrift sehr schräge gestellt, so wird der Winkel zwischen Haar- und Grundstrich entsprechend verkleinert und somit Sauberkeit und Lesbarkeit beeinträchtigt (Friese). Entweder rücken die Grundstriche übermäfsig nahe, oder die Aufstriche werden übermäfsig lang gemacht, so dafs sie mit der Linie nur kleine Winkel bilden. Beides ist zu vermeiden. Arm und Hand werden um so leichter arbeiten, je mehr die Zeilen in der Richtung liegen, welche der Sehne des von der Federspitze bei richtiger Armhaltung gebildeten Bogens entspricht. Bei der oben geforderten Lage des Armes steigt die Sehne unter einem Winkel von etwa 30° schräg nach rechts auf. Steigen die Zeilen schräger an, so mufs der Arm gegen das Ende derselben weiter auf den Tisch geschoben werden; dadurch wird aber nicht nur der Arm in seiner Beweglichkeit beeinträchtigt, sondern es wird auch der Körper schief gestellt werden. Aber auch eine solche Lage des Heftes, bei welcher die Zeilen im Winkel von 30° aufsteigen, hat zur Folge, dafs für das Beschreiben die rechte Hälfte der Zeile zu weit auf dem Tische liegt, falls Heftlage und Körperhaltung unverändert bleiben; wir müssen dann den Arm weiter vom Körper abrücken und auf die Tischplatte schieben, was doch vermieden werden soll. Nun haben wir aber schon gesehen, dafs mit dem Beschreiben der Zeile der Körper sich etwas nach der Seite bewegt, wobei auch der rechte Arm entsprechend weiter nach rechts rückt, aber seine ursprüngliche Entfernung vom Körper nicht ändert. Es kommt nun noch darauf an, zu verhindern, dafs bei fortschreitendem Beschreiben der Arm weiter auf den Tisch geschoben werden mufs. Zu diesem Zwecke empfiehlt es sich, die Schräglage des Heftes beim Schreiben noch etwas unter 30° zu vermindern, sie also auf etwa 20° herabzusetzen. Bei dieser Neigung ist dem rechten Arme seine Beweglichkeit ausreichend gewahrt, auch dann noch, wenn er beim Beschreiben der rechten Zeilenhälfte etwas auf den Tisch hinaufrücken mufs. Wird aber, wie auch bereits erwähnt wurde, die Mittenlage des Heftes dadurch herbeigeführt, dafs man letzteres nach links verschiebt, so mufs diese Be-

wegung in der Zeilenrichtung erfolgen, so dafs hierbei die Schreibfläche in erforderlichem Mafse nach abwärts gerückt wird und der rechte Arm seine richtige Stellung beibehalten kann. Aus allen Erwägungen ergibt sich also, dafs die Heftneigung von 20° die geeignetste ist. Wenn wir dann noch die etwa 10° betragende Abweichung der Grundstriche von der Senkrechten dazu nehmen, so hat die Schrift eine Neigung von 30°.

III. Die Einfachheit der Schrift. Bezüglich dieses Punktes haben wir die Einfachheit der einzelnen Buchstabenformen, die Gleichheit der Lage, das Gröfsenverhältnis der Grundbuchstaben zu den Längen, die Gleichheit der Längen und die naturgemäfse Lage der Druckverteilung zu berücksichtigen.

Man wähle für das Schreiben in der Schule die einfachsten Buchstabenformen; denn je einfacher diese sind, um so leichter sind sie auszuführen. Wenn wir diese Einfachheit der Schriftformen fordern, so verstehen wir darunter das Weglassen aller unwesentlichen Züge, die Beseitigung aller unnötigen Vorschwünge, Schnörkel, Häkchen usw. Gegen die Einfachheit der Buchstabenformen wird gegenwärtig noch viel gesündigt; aber auch in früheren Zeiten war es nicht viel besser. Hertzsprung klagt in seinem 1854 erschienenen »Lehrbuch der Kalligraphie« über die krause Verwirrung der Züge, über die Schnörkel und Auswüchse. Nun ist es wohl möglich, die einzelnen Buchstabenformen weit einfacher zu gestalten, als wir sie in unserer gebräuchlichen Schreibschrift anwenden. Dabei mufs natürlich immer daran festgehalten werden, dafs keine neuen, für uns daher ungewöhnlichen Grundformen für den einzelnen Laut gebildet werden. Der Charakter unserer Schrift mufs gewahrt bleiben, und dies geschieht, indem wir die vorhandenen Buchstabenzeichen in ihren Grundformen beibehalten und nur an diese zum Zwecke der Vereinfachung die bessernde Hand legen.

Personen, welche viel und schnell schreiben, geben meistens die eckigen Grundbuchstaben der deutschen Schrift auf und runden sie mehr oder weniger ab. Dies geschieht einzig und allein deshalb, um schneller und leichter schreiben zu können. Die lateinische Schrift mit ihren Abrundungen wird diesem Streben gerecht. Da die Zweckmäfsigkeit solcher Abrundungen nicht in Abrede gestellt werden kann, so bleibt nach Maas unerfindlich, weshalb man nicht gleich bei der Erlernung der Buchstabenformen diese Änderungen berücksichtigt. Diesem Vorschlage gegenüber ist folgendes zu bedenken: Schnell hergestellte Schriften zeigen uns, dafs bei jedem Grundstrich eine Spitze und eine Abrundung vorkommt. Letztere findet sich bald oben, bald unten. Wenn nämlich die Hand zur Ausführung einer Form eine bestimmte Lage eingenommen hat, so wird sie auch die nächstfolgenden Buchstaben gern mit der gleichen Muskelstellung auszuführen suchen. So wird z. B. nach dem kleinen deutschen o ein angehängtes n mit Abrundungen unten geschrieben. Ist das kleine deutsche v geschrieben, so wird ein angehängtes n mit Abrundungen oben versehen. Beides geschieht, um nicht die Muskelstellung zu ändern. Man vermag also bei der Einübung der Buchstaben noch nicht anzugeben, wo die Abrundungen gerade am bequemsten liegen. Bei unserer Schrift kommt nun der links liegende, abwärts gezogene Bogen häufiger vor (o, a, l, b, O, A usw.) als der rechts abwärts geführte (v, w, S, V usw.); da ferner die erstere Richtung der natürlichen Fingerbewegung besser entspricht als die letztere, so wird die Abrundung auch am häufigsten am unteren Ende der Grundstriche in Erscheinung treten. Scharff hat für die meisten Verbindungen zwischen Grundstrich und Aufstrich die Abrundung unten; Maas hat sie teils oben, teils unten. Da auch die abgerundete deutsche Schrift uns noch ungewöhnlich erscheint, so vermögen wir uns für die durchgehends anzuwendenden Abrundungen zurzeit noch nicht zu entscheiden, obwohl wir sie im Interesse der Schreibleichtigkeit als empfehlenswert ansehen. Wir verbleiben also für den Schulunterricht noch bei der eckigen Schrift. Für Gröfsere, denen es auf ein besonders flottes Schreiben ankommt, kann die abgerundete Schrift als wohlgeeignet bezeichnet werden; es könnten daher in den oberen Klassen der Volksschule oder in den entsprechenden Klassen der höheren Schulen

einige Stunden zur Einübung dieser Modifikation verwendet werden.

Eine Vereinfachung der Schriftformen kann auch dadurch erreicht werden, dafs wir uns bemühen, die Buchstaben des deutschen und des lateinischen Alphabets in ihren Formen einander zu nähern; ebenso können wir auch die grofsen und kleinen Buchstaben derselben Schrift tunlichst ähnlich zu gestalten erstreben. Allerdings darf in dieser Uniformierung nur mit gröfster Vorsicht vorgegangen werden; sie »darf nie soweit getrieben werden, dafs in eins der Alphabete Zeichen Aufnahme finden, die seinem Charakter völlig fremd sind und sich nie Heimatrecht erwerben, solange z. B. deutsche und lateinische Schrift selbständig nebeneinander bestehen« (Friese). Ein durchaus vorsichtiges und sicher begründetes Vorgehen ist gerade in dieser Sache notwendig.

Zur Einfachheit der Schrift gehört auch die Gleichheit der Lage. Alle Schriftzüge, die von der üblichen Lage abweichen, erfordern, wie schon erwähnt, eine andere Einstellung der bisher gebrauchten Muskeln oder die Tätigkeit anderer Muskeln und machen daher den Schreibakt noch komplizierter, als er schon an sich ist. Es sind daher Formen, bei welchen die Grundstriche in der Richtung von links oben nach rechts unten gehen, zu vermeiden, also Formen, die vereinzelt bei dem kleinen x und p vorkommen.

Eine wichtige Angelegenheit, die bei der Einfachheit der Schrift in Betracht kommt, ist das Verhältnis der Höhe der Grundbuchstaben zu der der Langbuchstaben. Bei letzteren haben wir solche mit Oberlängen, mit Unterlängen, wie auch mit beiden Längen zu unterscheiden und bezeichnen diese drei Gruppen als Hoch-, Tief- und Längenbuchstaben. Gegenwärtig erstrebt man möglichste Vereinfachung des Verhältnisses der Höhe der Grundbuchstaben zu derjenigen der Langbuchstaben. Das einfachste Verhältnis ist 1 : 2 : 3, also derart, dafs, die Grundstrichhöhe als Einheit angenommen, auf die Ober- und Unterlängen je zwei solcher Teile kommen, die Grundbuchstabenhöhe hierbei natürlich mit eingerechnet. Das d der kleinen deutschen Buchstaben zählt demnach 2 Teile, das lange ſ 3 Teile. Trüper, der dies Verhältnis empfiehlt, gibt als Grund dafür an, dafs gröfsere Längen mit einer anderen Finger- und Handbewegung geschrieben werden als die Grundbuchstaben, dafs also andere Muskeln in Tätigkeit gesetzt werden müssen und infolgedessen der Buchstabe regelwidrig ausgeführt wird. Bei den vereinfachten Verhältnissen werden die Grundbuchstaben auch gröfser und deutlicher, so dafs die Schrift leserlicher wird. Eine derartig proportionierte Schrift würde uns aber zurzeit noch als unschön erscheinen, so dafs wir, wenn auch dies Verhältnis wegen seiner Einfachheit als empfehlenswert zu bezeichnen ist, doch gegenwärtig noch davon absehen müssen. Schubert schlägt folgendes Verhältnis vor: $1 : 2^1/_2 : 4$, das aber für Kinder insofern zu schwierig ist, als sie es nicht richtig abschätzen können; es ragen z. B. die Oberlängen $1^1/_2$ Teile über die Grundbuchstaben hinaus, was ohne Hilfslinien von kleineren Kindern schwer zu treffen ist. Man ist jetzt dahin gekommen, das Verhältnis von 1 : 3 : 5 als das geeignetste für die Schulschrift anzusehen (Dietlein, Bayr, Hertel, Lampe u. a.). Dasselbe ist ein ziemlich einfaches, da die Höhen der Ober- und Unterlängen das Dreifache der Grundstrichhöhe betragen, d. h. dafs jene Längen um die doppelte Höhe der Grundbuchstaben letztere überragen oder unter dieselbe herabgehen. Das Verhältnis von $1 : 3^1/_2 : 6$ ist nicht empfehlenswert, weil die Längen schwer abzuschätzen sind. Das Verhältnis von 1 : 4 : 7 (Henze) ist zwar auch ein einfaches, aber es ist doch nicht zu empfehlen. Wenn wir nämlich die Grundbuchstaben beim ersten Schreibunterricht in der geforderten Höhe von 3 mm und 2,5 mm ausführen, so werden die Langbuchstaben 21 mm bezw. 17,5 mm hoch. Diese Länge bereitet aber in der Darstellung Schwierigkeiten, entspricht auch wenig den Anforderungen der Schönheit. Wollen wir die Ober- und Unterlängen in mäfsiger Höhe halten, zugleich aber auch das Verhältnis von 1 : 4 : 7 wahren, so werden die Grundbuchstaben zu klein und gehen unter das von der Hygiene festgesetzte Mindestmafs herab. Flüssige und flüchtige Schriften, insbesondere kaufmännische Handschriften streben diesem Verhältnisse nach; bei ihnen sind die Längen verhältnismäfsig grofs, die Grundbuchstaben

klein. Hertzsprung empfiehlt für die deutsche Kurrentschrift das Verhältnis von 1 : 4 : 7, für die lateinische Kursivschrift das von 1 : $3^1/_2$: 6. Mädler hat weit kompliziertere Verhältnisse angewandt: Bei der Kurrentschrift teilt er den Schriftraum in 13 Teile, von welchen 2 auf den einfachen Grundstrich, 7 auf die Oberlängen und 8 auf die Unterlängen kommen. Bei der lateinischen Schrift teilt er den Schriftraum sogar in 17 Teile, wovon 4 auf die Grundbuchstaben, 10 auf die Oberlängen und 11 auf die Unterlängen gerechnet werden. Ein solches Verhältnis ist Kindern kaum zum Verständnis zu bringen; noch weniger gibt es ihnen einen Anhalt, die Längen der einzelnen Buchstabenteile in leichter Weise zu vergleichen. P. Otto und Scharff empfehlen, zur Erzielung schöner Formen die Buchstaben nach dem Verhältnisse der stetigen Teilung (goldener Schnitt) zu bilden und dementsprechend auch die Raumverhältnisse in den Liniaturen zu bemessen; es ist dies ungefähr das Verhältnis von 3 : 8 : 13. Wenn auch die Gröſsenverhältnisse, die nach der stetigen Teilung gebildet werden, den ästhetischen Forderungen entsprechen, so wird doch die Abschätzung dieser Abmessungen dem Kinde Schwierigkeiten bereiten. Überhaupt ist das Verhältnis von 3 : 8 : 13 dem von uns als besten bezeichneten von 1 : 3 : 5 oder 3 : 9 : 15 nur wenig verschieden; bei letzterem werden die Ober- und Unterlängen um ein geringes gröſser als bei ersterem.

Setzen wir das Verhältnis auf 1 : 3 : 5 fest, so haben die Langbuchstaben — unter Annahme einer Grundstrichhöhe von 3,0, 2,5 und 2,0 mm — eine Höhe von 15,0, 12,5 und 10,0 mm. Es sind dies Gröſsen, die von kleinen Fingern ohne Änderung der Handlage geschrieben werden können.

Bei der Lateinschrift ist nach Dietlein das richtige Verhältnis 2 : 5 : 8. Sind die Grundbuchstaben 4 mm hoch, so müssen die Höhen der Ober- und Unterlängen 10 mm und die Langbuchstaben 16 mm erhalten. Als Grund dafür, daſs bei der lateinischen Schrift ein anderes Verhältnis angewandt wird als bei deutscher, daſs namentlich die Grundbuchstaben gröſser ausgeführt werden, kann man auſser der Gewohnheit auch die bisher übliche Verwendung der Lateinschrift angeben, nämlich ihren Gebrauch zur Schreibung von Eigennamen, bei welchen es besonders auf Deutlichkeit ankommt. Will man die Lateinschrift aber als alleinige Schriftart verwenden, so liegt kein Grund vor, für sie ein anderes Gröſsenverhältnis zu gebrauchen als für deutsche. P. Otto fordert daher auch, daſs die deutsche und die lateinische Schrift im Liniensystem die gleichen Raumverhältnisse haben, und hat dementsprechend die lateinischen Buchstabenformen und die Liniaturen für dieselben gebildet.

Die Einfachheit der Schrift fordert ferner gleiche Höhe der Längen. Eine Abweichung von der gleichen Höhe findet man allgemein bei dem t des kleinen lateinischen Alphabets. Bei den kleinen deutschen Buchstaben kommen in einzelnen Vorschriften kürzere Längen bei t, d und s vor. Ein stichhaltiger Grund zu diesen Abweichungen ist nicht zu finden; denn daſs die Ableitung von der römischen Schrift hierzu Veranlassung ist, kann für uns nicht Geltung haben.

Zur Einfachheit der Schrift gehört endlich auch die Anwendung des Druckes und die naturgemäſse Verteilung desselben in den Buchstaben. Wenn von einzelnen Seiten der Wegfall des Druckes gefordert wird und zwar deshalb, weil der Abstrich mit Druck, namentlich für den Anfang, eine besondere Aufmerksamkeit und eine besondere und stärkere Anspannung der Fingermuskulatur bedinge, so wird diese Ansicht nicht viele Zustimmung finden. Der Druck in der Schrift ist durchaus natürlich. Wenn wir die Abstriche ziehen, so ruht mit den Schreibfingern ein gewisses Gewicht auf der Feder. Indem hierbei die Spalte derselben sich weiter öffnet, entsteht von selbst eine Verstärkung des Abstriches. Hand, Finger und Feder bleiben in ihrer richtigen Lage; jede Änderung der Haltung ist überflüssig. Weiter ist zu bedenken, daſs, wenn wir die Abstriche vom oberen bis unteren Ende ziehen, die Federspitze sich um eine entsprechende Strecke der Handwurzel nähern muſs. Da letztere nicht ihren Ort verändert, so wird diese Bewegung der Federspitze dadurch ermöglicht, daſs die Finger sich in entsprechendem

Maſse beugen. Die Gröſse dieser Beugung wird nun etwas verringert, wenn beim Abwärtsführen der Feder ihre Spalte weiter geöffnet und die Spitze des Halters etwas nach oben gebogen wird. Wollen wir aber keinen Druck in den Abstrichen erzeugen, so müssen wir jene Beugung der Finger in vollem Maſse ausführen lassen. Es ergibt sich also, daſs der Druck in der Schrift nicht etwas Künstliches ist, sondern bei der von uns geforderten Körperhaltung als ganz natürlich und zweckdienlich bezeichnet werden muſs.

Die physiologischen Bedingungen bei der Ausführung der Abstriche lehren uns auch, an welche Stelle der letzteren der Druck gelegt werden muſs. Je weiter die Feder sich im Abstrich nach unten bewegt, um so mehr verstärkt sich der auf ihr lastende Druck und um so mehr öffnet sich ihre Spalte. Der Abstrich wird also in seinem unteren Teile am stärksten werden. Wo der Abstrich in den halblangen und langen Buchstaben völlig gerade ist, beginnt der Druck etwas oberhalb der Mitte und nimmt bis zum Ende gleichmäſsig zu. Wo die Abstriche durch eine nach links oder nach rechts abgehende Bogenlinie in einen Aufstrich übergehen, da wird der Druck zwar an der gleichen Stelle wie bei den völlig geraden Strichen beginnen, aber nicht ganz bis zur unteren Linie herabreichen, sondern schon etwas oberhalb des Bogenanfanges allmählich aufhören. Wenn es natürlich ist, daſs in den halblangen und langen Abstrichen der Druck nach unten hin zunimmt, so darf, wie dies bei den bogenförmigen Abstrichen öfter vorkommt, der Druck seine stärkste Stelle nicht in der Mitte haben, sondern sie muſs etwas tiefer liegen. Die kurzen Grundstriche werden mit gleichem Drucke von oben bis unten geführt, obwohl es natürlicher wäre, sie oben spitz und im Druck bis unten zunehmend zu gestalten.

IV. Die Verbindungsfähigkeit der Schriftformen. Ein wichtiger Punkt für die Schreibleichtigkeit ist die Verbindungsfähigkeit der Formen, welche fordert, daſs sowohl die Teile des einzelnen Buchstabens als auch die Buchstaben des einzelnen Wortes möglichst in einem Zuge hergestellt werden. Es soll, wenn irgend tunlich, erreicht werden, nur am Ende eines Wortes die Feder abzusetzen. Dieser Verbindungsfähigkeit ist aber eine gewisse Grenze dadurch gegeben, daſs unsere Kinder ein langeres Stück der Zeile nur zu schreiben vermögen, wenn sie dabei einmal absetzen, d. h. den Arm nach rechts rücken. Friese hat aus dem 8. Heft der »Deutschen Preis-National-Handschrift« von Henze berechnet, daſs die durchschnittliche Länge eines Wortes deutscher Schrift in diesem Hefte 3,2 cm beträgt, daſs aber auf 444 cm Zeilenlänge 281 mal, d. h. durchschnittlich schon nach je 1,57 cm, abgesetzt wird. Er meint auch, daſs unsere Schreiborgane nicht im stande sind, 3,2 cm weit und darüber hinaus ohne Fortbewegung des Unterarmes zu arbeiten, daſs vielmehr die Beschaffenheit der Schreibgelenke, wie diejenigen unserer Schriftformen von Kindern schon für kürzere Strecken das Absetzen verlangt. Er ist daher der Ansicht, daſs keine Notwendigkeit vorliegt, die Verbindungen zu vermehren; »ja man möchte ein Vorgehen auf diesem Wege für unerwünscht halten, wenn es auf Kosten anderer wesentlicher Eigenschaften unserer Schriftzeichen geschehen sollte.« Wenn wir auch im allgemeinen Frieses Ausführungen zustimmen, so können wir doch das Streben nach gröſserer Verbindungsfähigkeit nicht als überflüssig ansehen. Für die Schönschrift ist diese Eigenschaft zwar nicht unbedingt notwendig, aber auch keineswegs nachteilig; bei ihr wird man ziemlich häufig absetzen. Für ein schnelles Schreiben, wie es die Schule zuweilen, das Leben aber häufig fordert, ist sie ein wichtiges Erfordernis. Wo die Schrift beim schnellen Schreiben die Verbindungsfähigkeit nicht besitzt, wird diese durch willkürliche Abänderung der gegebenen Formen zu erreichen gesucht. Warum soll nun die Schule nicht diesem Bestreben durch Wahl zweckmäſsiger Schriftformen entgegenkommen? Dann ist auch zu bedenken, daſs eine groſse Zahl von Wörtern unserer Schrift eine so geringe Länge hat, daſs sie ohne Absetzen der Feder geschrieben werden können, wenn anders die Form der Buchstaben dies gestattet. Es ist daher praktisch, uns den Vorteil, der in einer natürlichen Verbindungsfähigkeit liegt, zu wahren, um derart der Schreibleichtigkeit zu dienen. — Einige Beispiele mögen

zeigen, dafs wir diesem Bestreben mit unbedeutenden Änderungen der Formen wohl entgegenkommen können. So werden wir bei dem kleinen deutschen t unten nicht einen u-Haken schreiben, sondern eine Schleife, die, ohne abzusetzen, vom unteren Ende des langen Abstrichs weiter geführt wird. Bei dem kleinen deutschen e wird der kleine Verbindungsstrich zwischen den beiden Abstrichen gewöhnlich mit Absetzen der Feder geschrieben, um ihm gleiche Lage mit den Aufstrichen zu geben; bequemer ist es jedenfalls, diesen Strich derart zu ziehen, dafs man im ersten Abstrich etwas in die Höhe geht und dann nach rechts hin von ihm abweicht.

V. Die Einheitlichkeit des Alphabets. Die Schreibleichtigkeit wird bei unsern Kindern wesentlich befördert, wenn die in der Schule zu erlernenden Schriftformen allgemeine Anerkennung und Anwendung finden. Die Frage, ob denn eine Einheitlichkeit der Buchstabenformen für unsere Schulen zu erstreben wünschenswert oder notwendig sei, wird jeder Lehrer ohne Einschränkung bejahen. Ein Blick in die Praxis lehrt uns aber, dafs wir noch weit davon entfernt sind, diese Einheit zu besitzen. Es sind nicht blofs verschiedene Buchstabenformen in den einzelnen Schulen eines Ortes oder eines kleineren Schulbezirkes vorhanden, sondern es wechseln diese Formen auch in den Klassen derselben Schule. Es widerspricht nun allen Forderungen eines erspriefslichen Schulunterrichts, wenn wir dem Kinde zumuten, stetig seine Schriftformen zu verändern. Wie wir beim Schönschreibeunterricht für jeden Buchstaben nur eine Form aus jedem Alphabete wählen und diese den Kindern als die beste darbieten, so fordern wir mit Recht, dafs die Schüler diese Form auch in ihrer Schrift anwenden. — Gegen die Bestrebungen, ein einheitliches Alphabet zu schaffen, hat man nun von einigen Seiten Einwände erhoben. Auf den Vorwurf, dafs dies Streben ein Ausflufs des bureaukratischen Standpunktes der Pädagogen sei, welche wie alles, so auch die Schrift uniformieren wollen, braucht wegen der in ihm sich aussprechenden Unkenntnis der pädagogischen Forderungen des Schulunterrichts nicht näher eingegangen werden. Ein weiterer Einwand ist der, dafs die Einheitsbestrebungen die charakteristische Gestaltung der Schrift des Kindes beeinträchtigen. Nun ist es aber klar, dafs in denjenigen Schulklassen, wo noch besonderer Schreibunterricht erteilt wird, das Individuelle der Handschrift kaum vorhanden ist; wenigstens zeigt es sich noch nicht in der Wahl charakteristischer Buchstaben. Das Charakteristische der Schrift tritt erst im späteren Leben mit der schärferen Ausprägung des Charakters in Erscheinung. Trotz der gröfsten Bemühung des Unterrichts zur übereinstimmenden Darstellung der Schriftformen wird es sich später dennoch Bahn brechen und als ein Abdruck des individuellen Lebens jede gewaltsame Einschränkung durchbrechen (Hertzsprung). Somit gehört das Individuelle der Schrift nicht dem Schulunterricht, sondern einer späteren Zeit an. Das spezielle Berufsleben oder die individuelle Lebensrichtung mag die Heranbildung und Aneignung besonderer Eigentümlichkeiten in der Schrift übernehmen, wenn anders es notwendig ist. Wir werden also für die Schule daran festhalten, dafs eine Einheitlichkeit der Schriftformen notwendig und daher erstrebenswert ist. Je gröfser der Bezirk ist, in dem die gleichen Formen eingeführt sind, um so besser ist es; denn bei dem Wechsel der Schule, der für einzelne Kinder infolge mancherlei Umstände zur Notwendigkeit werden kann, ist dann ein Umlernen der Schriftformen nicht erforderlich.

b) Lesbarkeit. Die Schrift, die geschrieben wird, hat den Zweck, gelesen zu werden. Daher ist die Lesbarkeit oder die Deutlichkeit neben der Schreibleichtigkeit die wichtigste Anforderung an die Schrift. Die Lesbarkeit ist nun durch verschiedene Faktoren bedingt. Jeder Buchstabenteil, jeder Buchstabe, jedes Wort, jede Zeile mufs klar und deutlich zu erkennen sein. Für die einzelnen Buchstaben ist besonders zu beachten, dafs sie, um ein Verwechseln mit ähnlichen Formen zu verhüten, durch charakteristische, deutlich ins Auge fallende Merkmale voneinander unterschieden sind, und dafs diejenigen Teile, die etwa von den Hauptteilen getrennt sind, genau an dem vorgeschriebenen Platze stehen, damit kein Zweifel darüber ist, zu welchen Buchstaben sie gehören. Weiter

ist festzuhalten, dafs die Formen nicht zu klein sind und dafs sie nicht flüchtig und undeutlich ausgeführt werden. Da wir gewöhnt sind, beim Lesen ganze Wortbilder aufzufassen, so dürfen die Buchstaben eines Wortes nicht zu weit auseinander gehalten werden. Die Wörter müssen aber durch einen angemessenen Zwischenraum getrennt werden, damit man sie als selbständige Teile leicht erkennen kann. Die Zeilen sollen in gehöriger Entfernung voneinander stehen, so dafs die Formen der einen Reihe nicht mit denjenigen einer benachbarten zusammentreffen. — So haben wir denn bei der Lesbarkeit oder Deutlichkeit folgende Momente zu berücksichtigen: Gröfse, Form und Ausführung der einzelnen Buchstaben; Gruppierung der Buchstaben innerhalb des Wortes; Abstand der Wörter innerhalb einer Zeile; Entfernung der Zeilen voneinander.

I. Gröfse, Form und Ausführung der Buchstaben. Bei der Gröfse der Buchstaben haben wir die Höhe des einfachen Grundstrichs (des /I/-Striches) und das Verhältnis desselben zu der Höhe der Ober- und Unterlängen zu beachten. Über die Gröfse der Grundbuchstaben herrscht in den Kreisen der Hygieniker und Pädagogen wohl ziemliche Übereinstimmung. Wenn man Hefte mit vollständiger Liniatur benutzt, darf man bei den für die Grundbuchstaben bestimmten Doppellinien im ersten Schuljahre nicht unter 3 mm, im zweiten nicht unter 2,5 mm Weite herabgehen. In der Schulschrift, d. i. in der gewöhnlichen von unseren Schülern auf einfachen Linien geschriebenen Schrift, sollten die Grundbuchstaben nicht kleiner als 2 mm sein, um eine Anstrengung des Auges zu vermeiden. — Was das Verhältnis zwischen der Höhe der Grundstriche zu derjenigen der Ober- und Unterlängen anbelangt, so haben wir uns bereits für das Verhältnis von 1 : 3 : 5 entschieden, so dafs bei einer Grundstrichhöhe von 3,0, 2,5 und 2,0 mm sich eine Gröfse der Langbuchstaben von 15,0, 12,5 und 10,0 mm ergibt. Diese Höhe der Langbuchstaben entspricht auch der gewöhnlichen Schulschrift. Die Grundbuchstaben werden dagegen in der Regel etwas kleiner gemacht, weil das Verhältnis von 1 : 5 nicht mehr eingehalten wird. Achtet der Lehrer bei seinen Schülern aber auf Grundbuchstaben von mindestens 2 mm Höhe, also auf eine hinreichend grofse, deutlich erkennbare Schrift, so wird jenes Verhältnis sich von selber ergeben. — Zu der Bestimmung der Gröfsenverhältnisse der Schrift gehört ferner die Angabe der Schriftbreite. Die einzelnen Grundstriche eines Buchstabens müssen gleichweit voneinander entfernt sein. Als Normalmafs nimmt man den Abstand zwischen den beiden Grundstrichen des kleinen deutschen n an. Diese Entfernung, welche $^5/_4$ der Grundstrichhöhe beträgt, gilt als Breitenmafs der Buchstaben, als Schriftbreite.

Bezüglich der Lesbarkeit der Schrift haben wir bei den Buchstaben aufser ihren Gröfsenverhältnissen auch ihre Form zu berücksichtigen. Die Buchstaben müssen so einfach und klar sein, dafs sie leicht zu erkennen sind. Je einfacher die Form ist, desto leichter ist sie aufzufassen, zu erkennen. Komplizierte Formen, insbesondere solche, deren charakteristische Grundform durch einen Wust von Schnörkeln und anderen unnötigen Teilen verdeckt ist, beeinträchtigen die Deutlichkeit der Schrift aufs wesentlichste. Neben der Einfachheit der Schriftformen ist auch noch ihre Bestimmtheit ins Auge zu fassen. Jeder von unseren Buchstaben hat seine charakteristische Gestalt, durch welche er sich von den übrigen Zeichen unterscheidet. Diese eigentümliche Form mufs den Buchstaben erhalten bleiben, damit eine Verwechselung mit ähnlichen Gestalten unmöglich ist. Um die Deutlichkeit der Schrift zu erhöhen, ist es daher erforderlich, dafs an den wesentlichen Zügen der Buchstaben konsequent festgehalten wird und dafs die unterscheidenden Merkmale ähnlicher Formen kräftig genug hervortreten.

Was die Ausführung der Buchstaben anbelangt, so ist es klar, dafs, unter Voraussetzung der bisher bezeichneten Forderungen, eine Schrift um so lesbarer, deutlicher ist, je langsamer und sorgfältiger die Buchstaben in ihren einzelnen Teilen dargestellt werden. Sorgfalt und Sauberkeit ist darum gleichfalls eine wesentliche Vorbedingung für die Lesbarkeit der Schrift.

II. Gruppierung der Buchstaben innerhalb des Wortes. Bei der Lesbarkeit der Schrift kommt die Entfernung des einzelnen

Buchstaben innerhalb eines Wortes als zweiter Punkt in Betracht. Den Abstand der einzelnen Buchstaben voneinander kann man nur dadurch bestimmen, dafs man die Entfernung von dem letzten Grundstrich eines Buchstabens bis zum ersten Grundstrich des darauffolgenden Buchstabens festsetzt. Für diesen Abstand wird eine Entfernung von $1^1/_2$ Schriftbreiten angenommen. Bei der Belehrung der Kinder wird man sich mit der Anweisung begnügen, dafs dieser Abstand etwas gröfser sein mufs als die Entfernung der beiden Grundstriche des kleinen deutschen n. Die gröfsere Breite des Abstandes ist darum notwendig, dafs die Buchstaben trotz ihrer Verbindung durch Aufstriche eine gewisse Selbständigkeit erhalten, dafs sie sich leicht voneinander ablösen und dafs dadurch dem Auge die Gliederung erleichtert wird. Das Gruppieren, wie man diese Anordnung der Buchstaben benennt, unterstützt das leichte Zerlegen des geschriebenen Wortes in seine Elemente und damit ein schnelles Lesen der Schrift. Andrerseits wird dadurch zugleich ein Verschieben der einzelnen Buchstabenteile, wie auch ein beliebiges Verbinden derselben und somit die mögliche Entstellung des Wortsinnes vermieden.

III. Abstand der Wörter innerhalb einer Zeile. Jedes Wort mufs als ein abgesondertes Ganzes dastehen und zu erkennen sein, damit die Schrift leichter lesbar wird. Um die Wörter deutlich voneinander zu trennen, bleibt ein Raum zwischen denselben frei, der einer Schriftbreite entspricht und zwar derart, dafs dieser Zwischenraum vom Ende des letzten Aufstriches des darauffolgenden Wortes gerechnet wird. — Etwaige Interpunktionszeichen kommen in diese Zwischenräume, und zwar werden sie senkrecht unter das Ende des letzten Aufstriches des vorangehenden Wortes gestellt.

IV. Entfernung der Zeilen voneinander. Sind die Zeilen zu eng, so reichen die Unterlängen einer Reihe in den Raum der Oberlängen der darunter befindlichen Reihe; die Buchstaben laufen ineinander. Eine derartige Schrift entspricht aber nicht den Forderungen der Lesbarkeit und der Schönheit. Damit die Buchstaben der einzelnen Reihen völlig voneinander getrennt bleiben, mufs der Raum zwischen je zwei benachbarten Zeilen eine ausreichende Breite haben. Die Gröfse dieses Zeilenraumes läfst sich aus unseren bisherigen Angaben leicht berechnen. Bei einer Höhe der Grundbuchstaben von 3,0, 2,5 und 2,0 mm und bei einem Verhältnis derselben zu den halblangen und langen Buchstaben von 1 : 3 : 5 ergibt sich ein Abstand der Zeilen von 15,0, 12,5 und 10,0 mm. In Heften mit Doppellinien mufs der Zeilenraum also 15,0 oder 12,5 mm, in Heften mit einfachen Linien 10,0 mm betragen. Bei letzteren Heften mufs aber der Zeilenraum von 10,0 mm als Minimum angesehen werden; denn bei dem Schreiben auf einfachen Linien wird das Verhältnis von 1 : 3 : 5 nicht immer eingehalten, da die Ober- und Unterlängen häufig etwas gröfser gemacht werden. Damit auch bei einer solchen Schrift die Buchstaben nicht ineinander laufen bezw. sich nicht berühren, empfiehlt es sich, den Zeilen in den Heften mit einfachen Linien nicht einen Abstand von nur 10,0 mm, sondern von 12,0 mm zu geben. Auf einer Seite gewöhnlichen Hochquartformates, die gewöhnlich eine Höhe von 21 cm hat, lassen sich, wenn auf den oberen und unteren Rand insgesamt 13 mm gerechnet werden, 16 Linien mit einem Zeilenraum von je 12 mm ziehen. Eine gröfsere Anzahl von Linien als 16 ist in unseren Heften von der gewöhnlichen Höhe nicht zu empfehlen. — Damit in den Heften mit Doppellinien die Oberlängen sich nicht mit den darüberstehenden Unterlängen berühren, was der Fall ist, wenn die untere Grenzlinie einer Reihe und die obere Grenzlinie der nächstunteren Reihe von einer Linie gebildet werden, ist es wünschenswert, die untere Grenzlinie von der darunter stehenden oberen Grenzlinie durch einen schmalen Zwischenraum zu trennen.

c) Schönheit. Die Forderung, dafs eine Schrift den Gesetzen der Schönheit entsprechen mufs, darf nicht unberücksichtigt bleiben, wenn auch die Forderungen nach Deutlichkeit und Schreibleichtigkeit von gröfserer Wichtigkeit sind und daher in erster Linie beachtet werden müssen. Es wäre, so meint Friese, unpädagogisch, den Grundsatz der nackten Nützlichkeit wieder in die Schule einzuführen und sich gegen die Gesetze des Schönen gleichgültig zu verhalten. Das raubt nicht nur den Kindern die Freude an der Arbeit, sondern in

weiterer Folge auch dem Leben des gemeinen Mannes einen Schmuck. Wenn es auch richtig ist, dafs die Schule keine Kalligraphen heranzubilden hat, so kann doch eine Schrift erzielt werden, die bescheidenen ästhetischen Ansprüchen genügen kann. »Im allgemeinen sind wir berechtigt, eine Schrift schön zu nennen, wenn sie in ihrer äufseren Erscheinung durch regelmäfsige, charakteristische, harmonisch miteinander verbundene Buchstabenformen und durch leichte Abwechslung von feinen, mittelstarken und starken Strichen auf den Beschauer einen angenehmen Eindruck hervorbringt« (Maas). Dietlein fordert von einer Schrift, welche als schön bezeichnet werden soll, Einfachheit, Regelmäfsigkeit, Konsequenz und bestimmten Charakter, Deutlichkeit, Freiheit und Reinheit, Anmut und Wohlgefälligkeit.

d) Berücksichtigung der historisch gewordenen Formen. Die Formen unserer Schrift sind die Produkte geschichtlicher Entwicklung. Das mufs festgehalten werden. Es geht daher nicht an, dieselben willkürlich zu verändern und zu gestalten. Nur wo wichtigere Interessen in den Vordergrund treten, werden Abweichungen zu gestatten sein, und auch dann dürfen nicht Formen gewählt werden, die dem historisch Gewordenen völlig fremd sind, weil sich derartige subjektive Gebilde nie ein Heimatsrecht erwerben. Wenn ferner aus Gründen der Schriftvereinfachung auch das Bestreben, die Formen des grofsen und kleinen Alphabets wie auch die der deutschen und lateinischen Schrift einander ähnlich zu gestalten, als berechtigt anerkannt werden kann, so darf jene Annäherung doch nur insoweit geschehen, als nicht gegen das in folgerechter Entwicklung Gewordene verstofsen wird.

Lateinische oder deutsche Schrift? Wir Deutschen sind das einzige Kulturvolk, das für seinen schriftlichen Gedankenausdruck sich zweier Alphabete bedient, der deutschen Schrift (Fraktur) und der lateinischen Schrift (Antiqua). Beide Alphabete werden heutzutage vom Gymnasium herab bis zu der einfachsten Volksschule von den Schülern gelernt und beim Schreiben und Lesen angewandt. Ausgehend von der Erwägung, dafs die Antiqua vielfach zur Weltschrift geworden ist und dafs wir Deutschen gleich anderen Kulturvölkern nur einer Druck- und Schreibschrift für unsern Gedankenausdruck bedürfen (Dietlein), ist man bestrebt gewesen, diese graphische Doppelwährung zu beseitigen und an Stelle der beiden bisher gebrauchten Schriftarten nur eine Druck- und Schreibschrift, nämlich die lateinische, zu setzen. Diese Bestrebungen, die sich schon vor mehr als 100 Jahren bemerkbar machten, in den letzten Dezennien aber mit grofser Energie vertreten worden sind, ohne jedoch etwas Wesentliches erreicht zu haben, lassen es notwendig erscheinen, hier im Anschlufs an das Kapitel von der Schreibschrift besprochen zu werden. Bei diesen Erörterungen kommen historische und nationale, hygienische, pädagogische und volkswirtschaftliche Erwägungen in Betracht.

1. Historische und nationale Erwägungen. Wer die geschichtliche Entwicklung unserer Schrift eingehend studieren will, der sei auf die im Literaturverzeichnis angegebenen Schriften von Soennecken, Burgerstein und Dietlein und auf die Zeitschrift »Reform« verwiesen. Hier sei in dieser Beziehung folgendes hervorgehoben: Die den alten Germanen eigentümliche Runenschrift ist niemals eine vom Volke allgemein angewandte Schrift gewesen; ebenso auch nicht das aus Runen und griechischen Zeichen gebildete Alphabet des Ulfilas. Die älteste deutsche Schrift, die eine gröfsere Verbreitung hatte, war die lateinische, welche neben anderen Schätzen der Kultur die Deutschen von den Römern überkommen und, namentlich bei Einführung des Christentums, als ihre Nationalschrift angenommen hatten; es gestaltete sich demnach die Lateinschrift für uns zur christlich-deutschen Schrift (Fricke). Nachdem bis zum 12. Jahrhundert alle Schriftstücke in dieser Schriftart, die man möglichst einfach und klar zu halten bestrebt war, hergestellt waren, führte die nächste Zeit in dieser Beziehung eine verderbliche Wirkung herbei. Unter dem Einflufs des gotischen Baustils wurde die Schrift von den Mönchen, welche in der damaligen Zeit fast alle Schriftstücke herstellten, verändert, verziert und verschnörkelt; sie setzten auf die Rundungen der klaren Antiqua gotische Köpfchen und Füfschen, verbanden die Teile der Buchstaben durch

kaum sichtbare Haarstriche und verwandelten die ursprünglich runden Formen nach und nach in eckige (Burgerstein). Diese Umwandlung der runden Schrift in eine eckige vollzog sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich, Spanien, Holland usw.; nur Italien blieb für seine Schreibschrift bei Formen, die den schönen Formen eines lateinischen Alphabets der Gegenwart gleichen. Bald aber gaben die einzelnen Nationen die gotische Schrift auf und kehrten zur alleinigen Verwendung der runden lateinischen Schrift zurück; zuerst die Spanier, dann die Franzosen, Engländer, Niederländer, Skandinavier usw. Deutschland aber behielt die Fraktur bei. Hierzu trug namentlich der Umstand viel bei, dafs Albrecht Dürer, der damals in hohem Ansehen stehende Künstler, in seiner Schrift: »Unterweisung der Messung mit Zirkel und Richtscheit usw.« die Schrift für einen Teil der angewandten Mathematik erklärte und der damals gebräuchlichen Eckenschrift eine feste, regelmäfsige Gestaltung verlieh, indem er einfache geometrische Figuren: die gerade Linie, das Quadrat und den Kreisbogen, als die Schriftfundamente aufstellte und aus deren Teilung und Zusammensetzung die einzelnen Buchstaben mit den üblichen so ähnlich wie möglich konstruierte. Er wurde hierdurch der Begründer der deutschen Fraktur oder gebrochenen Schrift. Wenn auch durch den Gang der Entwicklung die Fraktur gewissermafsen die eigene Schrift der Deutschen geworden war, so gebot doch der Verkehr mit den lateinschreibenden Nationen unserem Volke, die Lateinschrift wieder aufzunehmen. Seit dieser Zeit haben wir in der Schrift die Doppelwährung. Im Laufe der Zeit hat nun eine Reihe von Männern ihren Einflufs aufgeboten, um der Lateinschrift die Alleinherrschaft in Deutschland zu verschaffen. Leibniz forderte 1696 die Deutschen auf, ausschliefslich die Antiqua anzuwenden. Klopstock nannte die Fraktur »ganz undeutsch« und verlangte, dafs die einzige alte Schrift der Deutschen, die Lateinschrift, wieder allgemein in Gebrauch genommen werde. Ebenso trat Wilh. v. Humboldt für Antiqua ein, und Jakob Grimm urteilte über die deutsche Schrift: »Es geschieht ohne vernünftigen Grund, dafs man diese verdorbene Schrift gotisch oder deutsch nennt; sie könnte mit gleichem Rechte böhmisch heifsen.« Ferner schrieb er 1854 in dem Vorwort zum grofsen deutschen Wörterbuch: »Leider nennt man diese verdorbene und geschmacklose Schrift sogar eine deutsche, als ob alle unter uns im Schwang gehenden Mifsbräuche, zu ursprünglich deutschen gestempelt, dadurch empfohlen werden dürften.« Seit 1885 wird der Kampf gegen die Fraktur hauptsächlich durch den von Dr. F. W. Fricke gegründeten Verein für Lateinschrift getragen, der in seiner Monatsschrift »Reform« alles Material zu dieser Frage eingehend erörtert. Diesen und anderen Männern, die sich gegen die Fraktur erklärt haben, kann aber eine gleiche Anzahl deutscher Männer entgegengestellt werden, die entschieden für die Beibehaltung unserer Schrift eingetreten sind. Von ihnen sei nur Fürst Bismarck genannt, der überzeugungstreue Anhänger der Fraktur.

Was die Stellung der Behörden zu dieser Frage anbelangt, so sei darauf hingewiesen, dafs vor etwa 100 Jahren schon der preufsische Kabinettsminister v. Alvensleben beabsichtigte, auf gesetzmäfsigem Wege der Lateinschrift die Alleinherrschaft in Deutschland zu sichern. Seine Denkschrift an die übrigen Minister über die Ersetzung der Eckenschrift durch die lateinische fand ebensoviel Anhänger wie Gegner. Ein von ihm dem Könige vorgelegtes Gesetz, die allgemeine Einführung der Antiqua betreffend, erhielt deshalb nicht die Genehmigung, weil Friedrich Wilhelm II. starb. Nun kamen über Deutschland die Unglücksjahre; der deutsche Patriotismus erwachte, alles Fremde wurde als undeutsch gekennzeichnet; damit wurde die Hoffnung der Lateinfreunde auf lange Zeit zu Grabe getragen. Als im Jahre 1876 vom preufsischen Ministerium eine Konferenz zur Regelung der deutschen Rechtschreibung einberufen wurde, stellte Prof. Wilmanns einen Antrag, der den Übergang von der deutschen zu der lateinischen Schrift empfahl. Auf diesen mit 10 gegen 4 Stimmen angenommenen Antrag, sowie auf gleiche Wünsche, die von verschiedenen Seiten ausgesprochen worden sind, haben aber die preufsischen Unterrichtsbehörden nicht

reagiert, und so ist denn der Stand unserer Angelegenheit der, dafs in Deutschland die Fraktur immer noch die Vorherrschaft hat, dafs aber in unsern Schulen auch die Kenntnis der Lateinschrift in ausreichendem Mafse herbeigeführt wird.

Aus der Entwicklung unserer Schrift ziehen nun die Anhänger der Lateinschrift folgenden Schlufs: Die gebrochene oder die Eckenschrift ist nicht die eigentliche Nationalschrift der Deutschen, sondern mit viel gröfserem Rechte und namentlich dem Rechte der Priorität ist dies allein die Rundschrift, die von den Römern überkommene Lateinschrift (Dietlein). Gewifs ist der Lateinschrift das Recht der Priorität zuzuerkennen; aber dem gegenüber steht die Tatsache, dafs wir unsere Schrift seit 6 bis 7 Jahrhunderten besitzen. Was wir so lange geübt und gepflegt haben, das ist unmöglich als etwas Fremdes zu bezeichnen, das ist vielmehr als unser eigenstes Besitztum anzusehen; wir müfsten sonst alles, was wir für unsere Kultur aus der Fremde erhalten haben, auch als undeutsch betrachten, wenn es auch schon zu einem Bestandteil unserer, der deutschen Kultur geworden ist. Wir können daher mit Recht die Fraktur die deutsche Schrift nennen. Sie ist ein Bestandteil der deutschen Nationaleigentümlichkeiten; sie hat sich das gleiche Recht der Daseinsberechtigung erworben wie die deutsche Literatur, die deutsche Sprache, die deutschen Sitten, das deutsche Wesen. Wie wir diese Eigenschaften der deutschen Nationalität pflegen, so haben wir als Deutsche auch die Pflicht, unsere deutsche Schrift wert zu halten und zu pflegen, falls nicht andere zwingende Gründe ihre Beseitigung fordern. Mögen die Freunde der Lateinschrift auch diesen aus nationalen Rücksichten hervorgehenden Gründen wenig Wert beilegen, für viele Deutsche haben sie ein grofses Gewicht, wenn sie nicht gar entscheidend für diese Frage sind.

2. Hygienische Erwägungen. Je einfacher und klarer die Formen der Schrift sind, um so leichter sind sie zu schreiben und zu lesen, um so geringer ist also die von dem Auge zu leistende Arbeit. In dieser Beziehung wird zu gunsten der Lateinschrift angeführt, dafs ihre gerundeten und dadurch weiten und lichten Formen wohltätiger für das Auge sind als die eckigen, verschnörkelten und dadurch verdunkelten Formen der deutschen Buchstaben. Was die Druckschrift anbelangt, so wurde nach Soenneckens Untersuchungen Antiqua auf 143 cm Entfernung gelesen, Fraktur von gleicher Gröfse aber nur in einem Abstande von 115 cm. Wenn der Grund der schlechten Lesbarkeit der deutschen Druckschrift aber in der Undeutlichkeit der Schriftformen liegt, so hindert uns doch nichts, die Formen klarer und einfacher zu gestalten. Von verschiedenen Seiten wird die Vereinfachung der Schriftformen angestrebt, so weist z. B. die von dem Augenarzte Schnell konstruierte »Danziger Schrift« (Kafemann, Danzig) und auch andere in neuester Zeit hergestellte Schriftformen durch Abrundung der Formen, Vermeidung der Schnörkel und Verstärkung des Druckes wesentliche Verbesserungen gegenüber vielen bisher gebrauchten Typen auf. Noch mehr als die Druckschrift soll die Schreibschrift auf das Auge ungünstig einwirken; das Lesen und Schreiben derselben soll wegen der Kleinheit und Feinheit der Grundbuchstaben anstrengend und schwächend auf das Auge einwirken, und zum Beweise hierfür wird auf die Beobachtung verwiesen, dafs in der Schweiz z. B. unten den deutschredenden Rekruten eine gröfsere Zahl Kurzsichtiger vorkommt als unter den französisch-redenden. Von den Gegnern unserer deutschen Schrift werden dieser folgende weitere Nachteile zugeschrieben: Das deutsche Alphabet hat 107 Takte, das lateinische 68; so erfordert z. B. das kleine deutsche m 7, das kleine lateinische m 3 Takte, da jede Ecke eine Pause bedeutet. Nach Fricke enthält die deutsche Kurrentschrift 101, die lateinische Kursivschrift nur 94 Grundstriche. Nach Soennecken hat das deutsche Alphabet mehr Druckstellen als das lateinische, nämlich 36 %, und erfordert bei weitem mehr Absetzungen der Feder. Dietlein führt noch an, dafs die deutsche Schrift aus 20, die lateinische dagegen nur aus 17 Grundzügen oder Bestandteilen zusammengesetzt ist. Nach den von Burgerstein mitgeteilten Untersuchungen von Ruff und von Bayr erfordern die Eckenschriftalphabete eine um mehr als $36\frac{1}{2}$ % gröfsere Weglänge als die Lateinalphabete.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen haben aber nur bedingten Wert, da nicht immer die Messungen unter durchweg gleichen Bedingungen ausgeführt sind: Nicht immer haben die lateinischen Grundbuchstaben gleiche Höhe mit den deutschen, wie auch von letzteren oft genug nicht die einfachsten Formen gewählt worden sind; der Druck bei der Lateinschrift ist zumeist stärker als bei der deutschen usw. Natürlich wird sich dann stets das Urteil auf die Seite der Antiqua neigen. Werden aber die Bedingungen erfüllt, die wir an die Schreibschrift gestellt haben, so werden die angeblichen Nachteile der deutschen Schreibschrift sich ohne Zweifel auf ein Minimum reduzieren: Die Zahl der Züge und der Takte ist vermindert, ebenso die Zahl der Absetzungen; auch lassen sich die deutschen Buchstaben, wie schon erwähnt wurde, mit einer reicheren Verwendung von Rundungen ausführen, ohne ihren Charakter zu verändern usw. Überhaupt wird von den Hygienikern der gesundheitlichen Seite dieser Frage wenig Wert beigelegt. Baginsky, wie auch Eulenburg-Bach sprechen es klar aus, dafs es für die Augenhygiene, soweit die wissenschaftliche Erkenntnis reicht, von keiner Bedeutung ist, ob es sich um die deutsche oder um die lateinische Schrift handelt. H. Cohn bezeichnet die Annahme Soenneckens, dafs man lateinische Buchstaben weiter als deutsche lesen könne, als einen Irrtum; wenn die Buchstaben gleich grofs und gleich dick sind, werden sie gleich weit gelesen, mögen sie nun lateinisch oder deutsch sein. Nach Cohns Überzeugung ist der Nachweis nicht geliefert und würde auch schwer zu liefern sein, dafs gerade die deutschen Buchstaben für die Augen gefährlicher seien als die lateinischen. Berlin-Rembold konnten nach ihren Untersuchungen konstatieren, dafs bezüglich der Annäherung des Auges an die Schrift »ein konstantes Verhältnis zu gunsten der einen oder der andern Schriftart nicht vorliegt, und wir haben daher vorerst keinen Grund, die eine für hygienisch weniger zulässig zu erklären als die andere. Höchstens könnte man die Beseitigung der einen deswegen verlangen, weil damit ein Lehrgegenstand beseitigt und somit eine Verminderung der gesamten Naharbeit der Schulkinder herbeigeführt werde.«

3. Pädagogische Erwägungen. Zu gunsten der ausschliefslichen Verwendung der Lateinschrift wird in pädagogischer Beziehung folgendes angeführt: Der Lese- und besonders der so zeitraubende Schreibunterricht wird durch das Aufgeben der Eckenschrift aufserordentlich vereinfacht. Bisher hatten und haben bei uns in Deutschland die Schüler acht Alphabete zu erlernen, nämlich die grofsen und die kleinen Buchstaben in Schreib- und Druckschrift und jede dieser Formen sowohl deutsch wie lateinisch. Der ABC-Schütze mufs sich also bei uns im ganzen 200 Lautzeichen einprägen, während er in den meisten anderen Ländern nur halb so viele zu erlernen braucht. Durch das Aufgeben der Doppelwährung würden jedem Schüler 2—300 Stunden erspart werden. Die gewonnene Zeit liefse sich jedenfalls nützlicher verwenden. Die Handschrift wird besser, wenn nur eine Schriftgattung im Gebrauch ist. Beim Schreibunterricht wirkt das Einüben der spitzwinkligen deutschen Schrift dem Aneignen der gerundeten lateinischen Schrift unvermeidlich entgegen, und umgekehrt. Daher gelangen die deutschen Schüler — abgesehen von der auf zweierlei Schriften zu verwendenden längeren Lernzeit — seltener und jedenfalls viel später in den Besitz einer festen Handschrift, als es der Fall sein würde, wenn sie nur eine der beiden so verschiedenen Schriften zu üben brauchten. — Diesen Anschauungen gegenüber ist aber zu bemerken, dafs das Lesenlernen der lateinischen Schrift den Kindern nur geringe Schwierigkeiten bereitet, zumal die Ähnlichkeit in den Formen beider Schriftarten in den Schulen allgemein benutzt wird, damit die lateinischen Buchstaben leicht aufgefafst und behalten werden. Die Lateinfreunde müssen zugeben, dafs es notwendig ist, in der Schule auch dann die deutsche Schrift zu erlernen, wenn selbst Antiqua die Alleinherrschaft habe. Dieses Zugeständnis ergibt sich aus dem Umstande, dafs die Schule die Jugend und damit das Volk befähigen mufs, die älteren noch nicht in Antiqua gedruckten Bücher lesen zu können. Für die höheren Schulen gilt diese Forderung ohne jede Bedingung. Um wenigstens für

die erste Schulzeit die Doppelwährung in der Schrift zu vermeiden, wäre es zu empfehlen, in den beiden ersten Schuljahren nur die deutsche Schrift zu lesen und erst dann oder auch später die Kenntnis der Antiqua zu vermitteln. Es ist vollkommen überflüssig, dafs schon die Fibel die Übungen zur Erlernung der Lateinschrift enthält. Das Schreibenlernen des Lateinischen erfolgt gleichfalls erst dann, wenn das Schreiben der deutschen Schrift den Kindern leicht von Händen geht. Zu diesem Zeitpunkte macht die Erlernung der Lateinschrift dem Kinde keine besonderen Schwierigkeiten und ist auch in hygienischer Beziehung wenig bedenklich. So dürfte auch von diesem Gesichtspunkte aus kein wirklich nennenswerter Nutzen von der Verbannung einer der beiden Schriften zu erwarten sein.

4. Wirtschaftliche Erwägungen. Die Lateinschrift ist Weltschrift geworden, da sich ihrer alle Kulturvölker bedienen oder sie wenigstens doch kennen. Auch für den inländischen Verkehr ist ihre Kenntnis notwendig und ihre Verwendung erwünscht. Aus diesen Gründen wollen wir auch die Antiqua keineswegs aus der Schule verbannen, sondern sie ihrem gegenwärtigen Gebrauch entsprechend den Kindern übermitteln. Was sonst noch in wirtschaftlicher Beziehung zu gunsten der Lateinschrift gesagt wird, wie Ersparnis an Druckmaterial, an Papier, an festgelegtem Kapital usw., ist von unwesentlicher Bedeutung.

Aus allen Erwägungen über die Frage: Antiqua oder Deutsch? ergibt sich für uns folgender Standpunkt: Wir wollen für die Schule beide Schriftarten; die deutsche Schrift hat den Vorrang; sie hat in den ersten Schuljahren die Alleinherrschaft sowohl im Lesen wie im Schreiben. Mit dem dritten oder vierten Schuljahre wird die lateinische Schrift Unterrichtsgegenstand der Schule, behält aber in der Volksschule ihre untergeordnete Stellung gegenüber der deutschen Schrift dauernd bei, während sie in den höheren Schulen infolge ihrer Verwendung bei den fremden Sprachen gleiche Bedeutung hat wie die deutsche Schrift.

F. **Steilschrift und Schrägschrift.** Es ist eine ganze Reihe von Faktoren vorhanden, welche als Ursachen der schlechten Körperhaltung wirksam sind. Dazu gehören u. a. ungenügendes und unzweckmäfsiges Licht, falsch dimensionierte Subsellien, die geringe Kraft des jugendlichen Körpers, das lebhafte Naturell des Kindes, die körperliche und geistige Ermüdung, die lange Dauer der schriftlichen Arbeiten. (Weitere Ausführungen in: »Körperhaltung und Schriftrichtung.« Päd. Mag. 22. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, [Beyer & Mann].)

Jede unrichtige Lage des Heftes, jede falsche Richtung der Grundstriche zwingt den Körper zu Verdrehungen und Verkrümmungen, macht eine Änderung in der Lage der Arme usw. notwendig. Beim Abschreiben aus einem Buche liegt letzteres sehr häufig links von der Körpermitte und das Schreibheft rechts davon, so dafs beim Schreiben unbedingt eine mangelhafte Körperhaltung eintreten mufs. Oft genug trägt auch schlechtes Schreibmaterial einen Anteil der Schuld. In gleicher Weise wird die ausschliefsliche Arbeit mit einer Hand Veranlassung zu asymmetrischer Körperhaltung geben. Ferner bleibt in gröfseren Klassen kaum Zeit übrig, die Kinder stetig an die normale Haltung zu gewöhnen. Auch das Elternhaus wirkt manchmal hemmend und störend. Alle diese und noch manche andere Momente sind von Einflufs auf die Haltung des schreibenden Kindes. Angenommen, dafs das Schreiben der Schrägschrift bei schräger Mittenlage eine schlechtere Körperhaltung verursache als das Schreiben der Steilschrift bei gerader Mittenlage, so kann die Schriftrichtung immerhin doch nur ein einzelner Faktor sein in jener grofsen Zahl gleichwirkender Ursachen. Es könnte danach die Einführung der senkrechten Schrift allenfalls eine Verbesserung der Körperhaltung zur Folge haben, aber niemals allein die normale Haltung erzeugen. Wie die Messungen an steilschreibenden Kindern ergeben haben, ist es auch den Steilschreibern unmöglich, eine vollkommen normale Körperhaltung zu erreichen. Es ist dies ja auch ganz erklärlich. Ein Teil der Ursachen, welche die Körperhaltung nachteilig beeinflussen, läfst sich auch von den Steilschreibern nicht beseitigen, weil es eben unabänderliche Verhältnisse sind, die in der Natur des Kindes liegen. Andere Verhältnisse lassen sich zwar gesundheitsgemäfs ausgestalten, aber es ist dies auch seitens der Steilschreiber nicht

geschehen. So ergibt sich denn, dafs, wenn es überhaupt der Fall ist, die Schriftrichtung nur ein einzelnes Moment unter vielen nicht weniger wichtigen Faktoren ist, welche die Körperhaltung beim Schreiben beeinflussen, und dafs die Verwendung der Steilschrift nicht die Gewifsheit einer guten Schreibhaltung gewährt, wenn nicht auf die anderen Faktoren gebührende Rücksicht genommen wird.

Wenn die ausgeführten umfangreichen Untersuchungen an steil- und schrägschreibenden Kindern ergeben haben, dafs bei der Steilschrift eine bessere Haltung vorhanden war als bei der Schrägschrift, so können wir diese Tatsache nur bestätigen; aber wir können diesen Erfolg nicht der senkrechten Schriftrichtung zuschreiben; die Ursache liegt vielmehr in mancherlei Umständen. Zunächst ist zu beachten, dafs die Lehrer, die freiwillig Versuche mit der Steilschrift angestellt haben, hierdurch schon an und für sich ein besonderes Interesse für das Schreiben und für eine gute Körperhaltung kundgegeben haben. Es kann uns daher nicht wundern, wenn solche Lehrer bessere Resultate erzielen als mancher andere, der sich weniger für diese Aufgaben interessiert. Lehrer und Schüler werden auch dadurch, dafs sie nun an Stelle der schrägen Schrift mit einem Male die senkrechte Schrift schreiben, ihre Aufmerksamkeit mehr denn zuvor auf die angeblichen Vorteile der neuen Schriftart richten und dieselben mit allen Kräften zu erreichen suchen. Ferner ist der Umstand zu beachten, dafs oft genug die Ärzte, die die Messungen vornehmen, zuvor die Schulen kontrollieren, ob auch die gegebenen Anweisungen genau ausgeführt werden. Bei den Schrägschreibern ist dies aber nicht geschehen. Die Steilschreiber haben auch ganz bestimmte und zum Teil gute Anweisungen über Körperhaltung, Handstellung, Federführung usw.; die Lehrer der Steilschrift kennen diese Vorschriften und halten bei ihren Schülern auf genaue Befolgung. Dagegen fehlen für die Schrägschreiber einheitliche, bestimmte Vorschriften dieser Art, und wenn einzelne derartige Regeln auch vorhanden sind, so sind sie zu wenig bekannt und werden zu wenig befolgt. — Die bisherigen Versuche mit der Steilschrift sind meines Erachtens unter Umständen vorgenommen, die für diese Schriftrichtung im Vergleich zur Schrägschrift zu günstig sind. Diese ungleichen Verhältnisse müssen wir im Auge behalten, wenn wir nach den Ergebnissen ausgeführter Messungen den Wert beider Schriftarten in objektiver Weise beurteilen wollen.

Die Ermittlung der Körperhaltung erstreckt sich im wesentlichen auf folgende Punkte: Gröfse des Abstandes der Augen von der Schrift oder Neigung des Kopfes nach vorn; Differenz in der Entfernung beider Augen von der Federspitze oder Drehung des Kopfes um seine senkrechte Achse; Abweichung der Augengrundlinie von der Horizontalen oder seitliche Neigung des Kopfes; Abweichung der Schultern von der Horizontalen oder seitliche Verschiebung des Oberkörpers; Drehung des Oberkörpers und des Beckens um die senkrechte Achse.

a) Gröfse des Abstandes der Augen von der Schrift. Dieser Abstand wird in der Weise festgestellt, dafs man die Entfernung des Mittelpunktes der Augengrundlinie vom fixierten Punkte ermittelt. Berlin-Rembold fanden durch ihre Messungen, dafs die Annäherung der Augen an die Schrift bei Schrägschrift in schräger Mittenlage geringer war als bei Steilschrift in gerader Mittenlage. Es bewegte sich dieser Abstand bei Schrägschrift in einer Klasse in den Grenzen von 14 bis 36 cm, in einer anderen Klasse von 15 bis 42 cm; bei Steilschrift betrugen diese Grenzen 10 bis 31 cm bezw. 11 bis 40 cm.

Von besonderem Einflufs auf die Gröfse dieser Entfernung ist die Körperkonstitution der schreibenden Kinder. Berlin-Rembold kommen nach ihren Untersuchungen zu dem Schlufs, dafs bei den jüngsten, kleineren und schwachen Schülern diese Annäherung in allen Fällen immer so grofs sein wird, dafs sie für die Augen der Kinder eine grofse Gefahr in sich birgt; sie bezeichnen es als unmöglich, durch irgend welche Mafsnahmen bei Kindern des ersten Schuljahres die Annäherung beim Schreiben so zu verringern, dafs ihre Augen dadurch nicht mehr erheblich gefährdet sind. Berlin-Rembold haben 258 Kinder auf ihre Körpergröfse gemessen und dabei gefunden, dafs keines von ihnen bei drei- und viermaligen Messungen unter verschiedenen Bedingungen

die normale Entfernung erreichte, wenn es nicht mindestens 1,15 cm grofs war. Mit der Zunahme der Körpergröfse wurde auch die Entfernung von der Schrift gröfser. Aus Seggels Ermittlungen ergeben sich für die Entfernung der Augen von der Federspitze folgende Gröfsen:

Zeit	Schriftrichtung	Mittelwert pro Klasse in cm			
		Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV
1891	Steilschrift	24,8	28,6	—	—
	Schrägschrift	19,2	23,0	—	—
	Differenz	5,6	5,6	—	—
1892	Steilschrift	24,6	28,6	30,1	—
	Schrägschrift	19,2	26,0	27,9	—
	Differenz	5,4	2,6	2,2	—
1891 bis 1893	Steilschrift	24,6	28,6	30,1	30,1
	Schrägschrift	19,2	24,4	27,9	27,1
	Differenz	5,4	4,2	2,2	3,0

Im allgemeinen verhält sich hiernach die Steilschrift günstiger als die Schrägschrift. Am günstigsten zeigt sich erstere während aller Jahre in der untersten Klasse. In den nächsten Klassen vermindert sich die Differenz zwischen beiden Schriftarten zu gunsten der Schrägschrift bis auf 2,2 cm. Eigentümlich sind die Ergebnisse der 2. Klasse; die geringere Differenz des Jahres 1892 gegenüber denen von 1891 und von 1891—1893 läfst sich nur daraus erklären, dafs in den 1892 zur Untersuchung gekommenen Klassen die Lehrer der Schrägschrift ihr Augenmerk auf die Erzielung einer guten Körperhaltung gerichtet haben. Seggel hat auch die Körpergröfse in Beziehung gestellt zu der Entfernung des Auges von der Schrift und gefunden, dafs bei beiden Schriftarten die Arbeitsdistanz sich mit der Zunahme der Körperlänge vergröfserte, ohne jedoch einen Vorzug für die eine oder die andere Schriftrichtung zu finden. Nach den Untersuchungen von Ritzmann, Schulthefs und Wipf ist die Differenz beider Schriftarten noch geringer, als sie Seggel gefunden hat. Es sind also die Unterschiede so gering, dafs sie kaum zu gunsten der Steilschrift angeführt werden können.

b) Differenz in der Entfernung beider Augen von der Federspitze oder Drehung des Kopfes um seine senkrechte Achse. Die Drehung des Kopfes, die in der Weise bestimmt wird, dafs man die Augengrundlinie senkrecht auf die Schreibebene projiziert und nun den von der Projektion und der Tischkante gebildeten Winkel mifst, wird ausgedrückt durch die Anzahl der Grade, um welche das linke Auge weiter vorgerückt ist als das rechte. Diese Drehung beträgt nach Schuberts Messungen bei

gerader Mittenlage 4,0°
schräger „ 0,7°
willkürlicher Lage 13,9°

Wenn noch hervorgehoben wird, dafs bei 543 Messungen in schräger Mittenlage 208 mal eine Drehung vorhanden war und der durchschnittliche Wert dieser Drehung nur 0,7° betrug, so ist damit doch klar bezeichnet, dafs diese Abweichungen in Wirklichkeit bei der Schrägschrift ganz bedeutungslos, bei Steilschrift aber beträchtlicher sind. Bezüglich der Drehung des Kopfes fällt also die Entscheidung zu gunsten der Schrägschrift.

c) Abweichung der Augengrundlinie von der Horizontalen oder seitliche Neigung des Kopfes. Die Abweichung der Augengrundlinie von der Horizontalen, d. h. die seitliche Neigung des Kopfes ist ein überaus wichtiger Faktor für die gesamte Körperhaltung; denn jede Neigung des Kopfes zieht eine entsprechende Ausbiegung der Wirbelsäule nach sich. Wenn nun in dieser Beziehung eine Schriftrichtung sich von der andern wesentlich unterscheidet, so würde damit ein wichtiges Moment zu gunsten der betreffenden Schriftart gefunden sein. Nach Berlin-Rembolds Messungen ergeben sich für Steil- und Schrägschrift folgende Zahlen, welche die Anzahl der Kinder bedeuten:

	Steilschrift	Schrägschrift
Gerade Kopfhaltung .	127	145
Linksneigung des Kopfes	21	20
Rechtsneigung des Kopfes	94	87

Hiernach ist die Kopfhaltung bei Schrägschrift etwas günstiger als bei Steilschrift. Die Resultate zeigen, für die einzelnen Klassen betrachtet, kein bestimmtes Verhalten.

Die Ergebnisse weiterer Messungen aus München, Nürnberg, Fürth, Würzburg und Zürich sind in nachfolgender Tabelle zusammengestellt:

Kopfhaltung	Schriftrichtung	München		Nürnberg		Fürth		Würzburg		Zürich	
		%	Grad	%	Grad	%	Grad	%	Grad	%	Grad
Gerade	Steilschrift	30,9	—	42,9	—	47,0	—	90,8	—	65,2	—
	Schrägschrift	15,0	—	17,5	—	5,5	—	39,7	—	49,9	—
Links geneigt	Steilschrift	46,4	11,3	53,3	8,9	43,5	—	9,2	3,5	18,8	—
	Schrägschrift	67,4	15,2	72,9	13,6	73,9	—	58,0	8,1	36,7	—
Rechts geneigt	Steilschrift	22,7	4,2	3,8	6,3	3,7	—	0,0	0,0	16,0	—
	Schrägschrift	17,6	5,9	9,6	7,7	22,9	—	2,3	2,9	13,4	—

In München, Nürnberg und Fürth wurden die Untersuchungen nach gleicher Methode ausgeführt, und die Heftlage war auch bei der Schrägschrift eine einheitliche (Neigungswinkel 30°). Würzburg und Zürich bedienten sich nicht nur anderer Untersuchungsmethoden, sondern es war auch den Kindern gestattet, für die Schrägschrift Heftlagen zu wählen, welche sie wollten. Direkt vergleichbar sind daher nur die Ergebnisse aus den ersten drei Städten.

Wenn wir nun die Ergebnisse obiger Tabelle beurteilen, so ergibt sich zunächst, dafs sich bei der Steilschrift fast durchweg günstigere Ergebnisse finden als bei der Schrägschrift. Hinsichtlich der geraden Kopfhaltung, zu welcher auch Abweichungen von der Horizontalen bis zu 5° gerechnet werden, fallen uns die bedeutenden Schwankungen auf, die sich in den Ergebnissen der verschiedenen Untersucher offenbaren; so haben z. B. bei der Steilschrift Würzburg 90,8%, München nur 30,9%, bei der Schrägschrift Zürich 49,9%, Fürth nur 5,5% mit gerader Kopfhaltung. — Was die Linksneigungen des Kopfes anbelangt, so sind sie bei der Schrägschrift in gröfserer Zahl und in höherem Grade vorhanden als bei der Steilschrift. Die Ergebnisse aus München, Nürnberg und Fürth zeigen für beide Schriftarten keine bedeutenden Schwankungen bezüglich der Häufigkeit der Abweichungen; anders dagegen Würzburg und Zürich, wo nicht nur die Schrägschrift sich verhältnismäfsig als sehr ungünstig (Würzburg) gegenüber der Steilschrift darstellt, sondern wo auch die Resultate bedeutende Verbesserungen in der Kopfhaltung gegenüber den ersten drei Orten aufweisen. Was die Differenz in dem Grade der Abweichung anbetrifft, so ist dieselbe bei allen Untersuchungen, die diese Winkelgröfse ermittelt haben, ziemlich konstant; sie schwankt von 3,9 cm bis 4,7 cm und hat stets den günstigeren Einflufs der Steilschrift ergeben. — Hinsichtlich der Rechtsneigung des Kopfes zeigen die Ergebnisse »weder eine Übereinstimmung der absoluten Zahlen in den einzelnen Städten, noch eine Gesetzmäfsigkeit in den Beziehungen zwischen Steilschrift und Schrägschrift, indem für gewöhnlich zwar die Häufigkeit und der Durchschnittsgrad der Rechtsneigung bei Schrägschrift gröfser ist, in beiden Punkten aber auch eine Umkehr des Verhaltens vorkommt« (Schubert).

Aus allen Untersuchungen ergibt sich, dafs der Kopf nicht zu häufig gerade gehalten wird; das gilt auch für die Steilschrift, die sich doch nach der Meinung ihrer Anhänger durch vollkommene hygienische Bedingungen auszeichnet. Wenn bei dieser Schriftart bedeutende Abweichungen von der Norm vorkommen, so deutet dies darauf hin, dafs auf die Kopfhaltung andere Faktoren einwirken müssen. Zu diesen können wir fast alle Momente zählen, die bei der Schreibhaltung aufgeführt worden sind.

Stellen wir die Ergebnisse aller Untersuchungen über die Kopfhaltung zusammen, wobei wir von den für die Schrägschrift durchaus günstigen Messungen Berlin-Rembolds völlig absehen, so ergibt sich folgendes: Bei der Schrägschrift nähert sich das Auge der Schrift um 2—3 cm mehr als bei der Steilschrift. Die Drehung des Kopfes beträgt bei der Schrägschrift nur 0,7°, bei der Steilschrift aber ca. 4°. Die Neigung des Kopfes nach links differiert um ca. 4—5° zu gunsten der Steilschrift. Alle diese auf den Grad der Abweichung sich erstreckenden Ergebnisse zusammengenommen, müssen wir gestehen, dafs kaum ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Schriftarten vorhanden ist. Die

Zahl der bessere Kopfhaltung aufweisenden Kinder ist bei der Steilschrift durchweg gröſser als bei der Schrägschrift. Wenn wir aber die Erwägungen über die Bedingungen, unter welchen die Steilschrift und die Schrägschrift ausgeführt wird, in Betracht ziehen, so können wir bezüglich der Kopfhaltung der Steilschrift keineswegs einen Vorzug vor der Schrägschrift zuerkennen.

d) Abweichung der Schultern von der Horizontalen oder seitliche Verschiebung des Oberkörpers. Daſs die Verschiebung der Wirbelsäule nach der Seite beim Schreiben häufig genug vorkommt, ist bekannt. Einen Anhalt für die Stellung des Rückgrates gewährt uns die Haltung der Schultern. Stehen letztere vollkommen wagerecht, so ist die Wirbelsäule gerade gestellt; diese wird aber seitliche Ausbiegungen aufweisen, wenn die Schulterlinie von der Horizontalen abweicht. In nachstehender Tabelle sind die wichtigsten Ergebnisse der Messungen über die Schulterstellung mitgeteilt.

Schulterstellung	Schriftrichtung	München		Nürnberg		Fürth		Würzburg		Zürich	
		%	Grad	%	Grad	%	Grad	%	Grad	%	Grad
Horizontal	Steilschrift	65,4	—	57,6	—	52,6	—	91,7	—	83,2	—
	Schrägschrift	52,9	—	32,0	—	6,9	—	68,4	—	58,0	—
Linksneigung	Steilschrift	15,0	7,2	40,5	6,5	31,7	—	8,3	3,6	12,0	—
	Schrägschrift	24,1	7,8	56,0	8,2	65,9	—	28,6	4,9	32,5	—
Rechtsneigung	Steilschrift	19,6	2,5	1,9	7,5	9,7	—	0,0	0,0	4,8	—
	Schrägschrift	23,0	2,8	12,0	6,5	19,2	—	3,0	3,0	9,5	—

Für die Vergleichbarkeit der Resultate gelten diejenigen Einschränkungen, welche wir schon bei der Kopfhaltung erwähnt haben. Was die horizontale Schulterhaltung anbelangt, so haben Messungen bei Steilschrift aus München, Nürnberg und Fürth annähernd gleiche Ergebnisse gezeitigt, während sich besonders Würzburg, dann aber auch Zürich durch wesentlich höhere Zahlen kennzeichnen. Die Schrägschrift steht der Steilschrift in der Zahl der Schüler mit gerader Haltung durchweg nach, am wenigsten in München, am meisten in Fürth. Auffällig ist es, daſs in den drei ersten Orten, wo für die Steilschrift sich annähernd gleiche Resultate ergeben, die Schrägschrift so stark differierende Zahlen zeigt. Da die gleiche Messungsmethode angewandt worden ist, so kann die Ursache dieser Verschiedenheit entweder in der Ungleichwertigkeit der Aufmerksamkeit, welche die Lehrer der Körperhaltung der Kinder zugewandt haben, oder in einem der Steilschrift nicht völlig gerecht werdenden Verhalten der messenden Person liegen.

Die Zahlen über die Linksneigungen der Schultern bei der Steilschrift sind in den einzelnen Orten recht verschieden. Bei der Schrägschrift kommen Linksneigungen in gröſserer Häufigkeit vor als bei der Steilschrift. Das Verhältnis dieser Häufigkeit zwischen beiden Schriftarten ist in den einzelnen Orten recht verschieden; es verhält sich die Zahl der Linksneigungen bei Steilschrift zu denen bei Schrägschrift in Nürnberg wie 1 : 1,14, in München wie 1 : 1,6, in Fürth wie 1 : 2,06, in Zürich wie 1 : 2,66, in Würzburg 1 : 3,5. Das sind recht ungleiche, kaum zu erklärende Verhältnisse. Für die Zahl der Rechtsneigungen sind die Schwankungen noch unregelmäſsiger, sowohl bei jeder Schriftart für sich (Steilschrift 0,0—19,6 %; Schrägschrift 3,0—23,2 %), als auch in ihrem Verhältnis zueinander. Alle Untersuchungen haben aber ergeben, daſs in Bezug auf die Schulterhaltung die Zahl der günstiger sitzenden Kinder bei der Steilschrift gröſser ist als bei der Schrägschrift. Indes sind die Differenzen, namentlich bei denjenigen Untersuchungen, die sich auf die gröſsten Zahlen erstrecken (München), nicht zu bedeutend. Neben der Häufigkeit der Abweichungen ist aber ihr auch Grad in Betracht zu ziehen, um die Gesamthaltung der Schultern zu charakterisieren. Hinsichtlich dieses Grades ist nun bei den Linksneigungen die Steilschrift etwas günstiger als die Schrägschrift; aber die Differenzen

sind recht gering, da sie zwischen beiden Schriftarten nur von 9,6°—1,7° schwanken. Die Rechtsneigungen lassen keine bestimmte Tendenz erkennen; sie sprechen meistenteils zu gunsten der Steilschrift, seltener zu gunsten der Schrägschrift; aber auch hier sind die Differenzen im ganzen nur minimal. Eine Zusammenstellung der Ergebnisse Seggels nach den einzelnen Untersuchungsjahren und nach den Klassen zeigt »eine konstante Zunahme Klasse für Klasse sowohl der absolut als der relativ Geradesitzenden bei beiden Schriftarten, ebenso eine Abnahme des Winkels, um den die Schultern schief stehen, bei Steilschrift sowohl als Schrägschrift. Die Unterschiede der Ziffern sprechen zu gunsten der Steilschrift; sie werden aber mit ansteigender Klasse immer kleiner und treten bezüglich der Gröſse des genannten Winkels überhaupt weniger hervor; besonders beachtenswert ist der relativ hohe Prozentsatz der absolut gerade sitzenden Steilschreiber in den beiden untersten Klassen« (Burgerstein). Ob in den unteren Klassen jedoch die schräge Schriftrichtung die schlechtere Schulterhaltung verursacht, ist immerhin fraglich; wir sehen in der Schiefstellung der Schultern hauptsächlich den Ausdruck für die Ermüdung und für die schlechtere Haltung namentlich der Arme, wie diese bei den zumeist unter ungünstigen Verhältnissen hergestellten Schrägschrift oft genug vorkommt.

e) Drehung des Oberkörpers und des Beckens um seine senkrechte Achse. Die etwa vorgenommene Drehung des Rumpfes kann sich entweder auf den oberen Teil des Körpers beschränken, so daſs bei Schrägstellung der Schultern das Becken seine Parallelstellung zur Tischkante beibehält, oder sich auf den ganzen Rumpf erstrecken, so daſs Schultern und Becken die gleiche Schrägstellung einnehmen. Beide Verdrehungen sind gleich schädlich. Sie kommen überaus häufig vor, wenigstens in ihren geringsten Abweichungen und zwar bei der Steilschrift sowohl als auch bei der Schrägschrift. Leider sind die Untersuchungen in dieser Beziehung sehr spärlich; nur von Schenk und Burckhard liegen solche vor, die sich auf 156 bezw. 185 Kinder erstrecken. Die Schrägschrift bei annähernder Mittenlage steht hinsichtlich der Körperdrehungen keineswegs hinter der Steilschrift bei annähernd gerader Mittenlage zurück; bei letzterer ergibt sich aber eine sehr beträchtliche seitliche Verschiebung des Oberkörpers, die im Durchschnitt gröſser ist als bei ersterer. Es ist dies eine Beobachtung, die den Resultaten der bisher genannten Untersucher teilweise direkt gegenüber steht. Für die Schrägschrift hat sich ferner ergeben, daſs, je weniger das Schreibheft nach der Seite geschoben wird, um so weniger der Oberkörper nach der betreffenden Seite verdreht wird. Je weiter das Heft nach links oder rechts von der Körpermitte verschoben wird, um so mehr wird das Becken nach rechts gedreht.

Wenn wir alle Untersuchungen über die Kopf- und Schulterhaltung bei Steilschrift und Schrägschrift zusammenfassend betrachten, so zeigt sich, daſs bezüglich der einzelnen zur Erörterung herangezogenen Faktoren die Ergebnisse schwankend sind, zum gröſseren Teile aber den Vorzug der Steilschrift ergeben. Indessen sind die Differenzen nicht bedeutend, so daſs sie, gegeneinander abgewogen, sich fast ausgleichen. Dies gilt wenigstens für den Grad der Abweichungen von der normalen Haltung. In Bezug auf die Häufigkeit der bessere Haltung aufweisenden Schüler überwiegt fast durchgehends die Steilschrift. Erwägen wir aber, daſs die Schrägschrift in ihren Einzelheiten bisher noch nicht physiologisch und hygienisch durchgebildet war und daſs infolgedessen die den Untersuchungen dienenden Schulklassen nicht unter gleichwertigen Bedingungen standen, so machen wir wohl keinen Fehlschluſs, wenn wir aus dieser Verschiedenheit das geringe Zurückbleiben der Schrägschrift hinter der Steilschrift erklären. Die bisher ausgeführten Messungen über Kopf- und Schulterhaltung geben unseres Erachtens daher keinen Anhalt, der einen oder der anderen Schriftart den Vorzug zu geben. Wir stehen in dieser Frage auf dem gleichen Standpunkte wie Friese, welcher sein Urteil folgendermaſsen faſst: »Wenn die Steilschrift in Schulen auch gewisse Erfolge erzielt hat, so ist die Ursache der besseren Körperhaltung nicht in der Schriftrichtung zu suchen, sondern muſs der Arbeit des be-

treffenden Lehrers zugeschrieben werden. Sorgfalt seitens des Lehrers und Schülers erfordert die Steilschrift, Sorgfalt auch die schräge. Ein ohne unser Zutun Wunder wirkendes Geheimmittel ist auch die senkrechte Schrift nicht. Aber wenn wir Schrägschreiber der Sache und unsern Kindern dasselbe Interesse zuwenden, wie wir es den Senkrechtschreibern nachrühmen müssen, so werden wir auch die gleichen Erfolge erzielen.«

Es erübrigt noch, bei der Entscheidung zwischen Steil- und Schrägschrift einzelne Punkte zu erörtern, die in dem literarischen Streite über beide Schriftarten eine gewisse Rolle gespielt haben. Vorweg mufs aber bemerkt werden, dafs diese Faktoren, die nur von untergeordneter Bedeutung sind, sowohl zu gunsten der einen wie der anderen Schriftrichtung gedeutet werden können, je nach der Absicht, mit welcher man an sie herantritt.

Die Anhänger der Steilschrift weisen auf die geschichtliche Entwicklung unserer Schreibschrift hin und behaupten, dafs, weil man in früherer Zeit ausschliefslich steil geschrieben hat, diese Richtung die natürlichere sei. Ein Blick in die Geschichte der Schriftentwicklung zeigt uns aber das Bedenkliche und Unrichtige solcher Beweisführung. Richtig ist, dafs in der Zeit bis zur Erfindung der Buchdruckerkunst fast ausschliefslich Steilschrift geschrieben wurde. Es lag nicht das Bedürfnis vor, viel und schnell zu schreiben. Die Mönche, die häufig nur allein des Schreibens kundig waren, hatten Zeit genug, die Buchstaben langsam malend und zeichnend auszuführen. Die Erfindung der Buchdruckerkunst gab aber den Anlafs zu einer aufserordentlichen Vermehrung des Geschriebenen. Damit trat dann die Notwendigkeit hervor, schneller und darum bequemer zu schreiben. Von dieser Zeit an sehen wir, wie die Schrift nach und nach von der senkrechten Richtung abweicht und sich rechtsschräg neigt. Die Zahl der Schrägschreiber wird um so gröfser, die Schrift immer schräger, je mehr der einzelne zu schreiben gezwungen ist und je weiter die Kunst des Schreibens in allen Schichten des Volkes Verbreitung findet. Wer Handschriften aus früheren Jahrhunderten oder Bücher mit Nachbildungen derartiger Handschriften durchsieht, der wird finden, dafs bis zum Jahre 1500 ausschliefslich die Steilschrift herrscht; von da an beginnt bei sämtlichen Handschriften eine leichte Rechtsneigung der Buchstaben, welche mit der Zeit immer stärker und ausgeprägter wird. Nach Berlins Messungen von 1300 Handschriften sind beispielsweise in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts nur 21 % Steilschriften vorhanden. Am Ende des 18. Jahrhunderts sind diese bis auf einige Prozent herabgegangen, und diese Zahl hat sich bis zur Gegenwart in gleicher Höhe erhalten. Wenn die meisten Schreiblehrer im ersten Viertel unseres Jahrhunderts für die Schrägschrift eintraten, so haben sie damit diese Schriftrichtung nicht eingeführt; denn dieselbe war schon allgemein verbreitet. Sie haben nur dem allgemein empfundenen Bedürfnis nach einer schnellen und bequemen Schrift Ausdruck gegeben. Wenn wir ferner beachten, dafs die meisten zivilisierten Völker rechtsschräg schreiben, so müssen wir zu der Überzeugung kommen, dafs die rechtsschiefe Schrift nichts Zufälliges oder Gemachtes ist, sondern dafs sie sich mit Naturnotwendigkeit entwickelt hat.

Die Schrägschrift steht im Dienste der Schnellschrift. Die Steilschreiber behaupten zwar, dafs unter Verwendung ihrer Schrift in Bezug auf Schnelligkeit des Schreibens die gleichen Resultate erzielt werden wie mit der Schrägschrift; aber die Tatsache, dafs senkrechte Schrift weniger schnell zu schreiben ist als schräge, findet durch nichts anderes eine bessere Bestätigung als durch den Umstand, dafs alle Personen, die viel schreiben müssen, fast durchweg rechtsschräge Schrift schreiben, z. B. Kaufleute, Berichterstatter usw., während Beamte und Gelehrte, die nicht soviel und auch weniger schnell schreiben, schon eine steilere Schrift bevorzugen. Unsere Zeit, »das Jahrhundert des Verkehrs« und des Handels fordert die bequem und schnell auszuführende Schrägschrift.

Es geht auch nicht an, in der Schule Steilschrift zu üben und im späteren Leben Schrägschrift zu schreiben. Das wäre ein Widerspruch und ein Zwiespalt zwischen Schule und Leben. In seinem »Lehrbuch der Schönschreibekunst« (1825) äufsert sich J. H. Mädler in folgender Weise über diesen

Punkt: »Die Schreiblehrer Cäsar, Heinrigs, Hennig u. a. verwarfen einstimmig den bis dahin gebräuchlichen senkrechten Grundstrich und führten den rechtsschrägen ein, der der Lage des Armes mehr angemessen ist und sich daher in gleicher Zeit ebenso gut bilden läſst wie der senkrechte. Schon längst hatten denkende Geschäftsmänner eingesehen, daſs der letztere sich keineswegs für das schnellere Schreiben eigne, und daher ging auch von den deutschen Handelsstädten die erste Anregung aus, den schrägen Grundstrich an seine Stelle zu setzen. Die Widersacher, welche diese Vorteile nicht leugnen konnten, suchten nun wenigstens die Behauptung festzuhalten, man müsse zuerst die senkrechte Handschrift gründlich üben und hernach könne man in Geschäften zu schrägen übergehen. So setzten sie Schule und Leben in Widerspruch. Doch alle Scheingründe vermochten nicht den nur zu fühlbaren Widerspruch in jener Behauptung zu verstecken; allmählich überzeugte man sich von der Zwecklosigkeit eines solchen Beginnens, und gegenwärtig gibt es wohl nur wenige Anstalten, in denen noch die senkrechte Schrift eingeführt wäre . . . Noch viel schlimmer aber ist es, wenn der junge Mensch nach beendigten Schuljahren sich einem Geschäfte widmen soll und in diesem eine andere als die von ihm erlernte Handschrift gefordert wird.«

Von der Haltung der Kinder beim Schreiben von Steil- und Schrägschrift sind verschiedene photographische Aufnahmen gemacht worden. Nach diesen sind die Haltungen bei Schrägschrift in höchstem Maſse gesundheitsschädlich, während die Kinder bei der Steilschrift musterhaft sitzen. Den Laien mögen solche Bilder bestechen, den Kenner aber nicht; dieser sieht, daſs der Vergleich oft genug absichtlich zu gunsten der Steilschrift durchgeführt ist. Auch Burgerstein bestätigt, daſs die meisten dieser Photographien als Beweismittel oder charakterisierende Beispiele unverwendbar sind, da der Vergleich nicht rein ist.

Die praktischen Versuche mit der Steilschrift, die an den verschiedenen Orten ausgeführt worden sind, haben ganz entgegengesetzte Resultate erzielt. Ein Teil der Steilschreiber, namentlich diejenigen, die von Anfang an begeisterte Anhänger ihrer Idee waren, sind von den Erfolgen der senkrechten Schrift bei Schülern völlig befriedigt und streben nach weiterer Verbreitung dieser Schrift. Ein gröſserer Teil der Lehrer — man kann wohl sagen: der gröſste — ist mit der Steilschrift gar nicht zufrieden, da die Erfolge in keiner Hinsicht, also auch nicht in hygienischer Beziehung den gehegten Erwartungen entsprechen. Aus den verschiedensten Orten ist die Nachricht gekommen, daſs die Versuche mit der Steilschrift unbefriedigend verlaufen seien. Überall kam man zu der Überzeugung, daſs die Einführung der Steilschrift keineswegs die Gewiſsheit einer guten Körperhaltung gewährleistet. W. Mayer in Fürth, dem man doch eine Vorliebe für die Schrägschrift nicht zuschreiben kann, fand eine Reihe von Klassen, »in denen die Kinder ganz schön steil schreiben, aber herzlich schlecht sitzen«. Seggel konstatiert sehr gute Schreibhaltungen bei schrägschreibenden, auffallend schlechte bei steilschreibenden Klassen; er zieht aus den Messungen der Körperhaltung und den von ihm dabei gemachten Beobachtungen folgenden Schluſs: »Nachdem es sich nämlich herausgestellt hat, daſs bei der Steilschrift infolge Anliegens der Ellenbogen eine gute Körperhaltung von den Kindern zwar anfänglich angenommen, aber nicht lange festgehalten wird, dieselben vielmehr bei eintretender Ermüdung wie bei der Schrägschrift in fehlerhafte Schiefstellung der Wirbelsäule und starke Neigung des Kopfes zur Seite, beides in häufig wechselnder Richtung bald nach links, bald nach rechts, verfallen und dann die Augen der Schreibfläche immer mehr annähern, so halte ich die Einschränkung des Schreibunterrichts für ein noch dringenderes Gebot als eine Änderung der Schreibmethode.«

Wenn wir nach allen unsern Ausführungen auch nicht in der Lage sind, uns für die Steilschrift zu begeistern, so müssen wir doch anerkennen, daſs die Steilschriftbewegung einen nicht zu unterschätzenden Nutzen gehabt hat. Es ist ein unbestrittenes Verdienst aller Untersuchungen und Erörterungen, daſs durch sie das Interesse für richtige Körperhaltung von neuem eine kräftig wirkende Anregung erfahren hat. Infolgedessen ist die Schreibhaltung der Schüler auch bei der Schräg-

schrift schon besser geworden und wird immer noch besser werden.

G. **Die Schreibmaterialien.** Wenn der Erwachsene nicht gute Schreibmaterialien hat, so kann er keine gute Schrift schreiben; noch weit weniger ist dies bei den ungeübten Kindern möglich. Nun kann aber die Schule die Wahl der Schreibmaterialien nicht in das Belieben der meist ohne genügende Einsicht handelnden Eltern oder der fast immer auf ihren Vorteil bedachten Schreibwarenhändler stellen; vielmehr muſs der Lehrer in Rücksicht auf das Unterrichtsbedürfnis die erforderlichen Anweisungen geben, damit die Schüler sich das geeignete Schreibmaterial wählen. In vielen Fällen wird er nach dieser Richtung hin ganz bestimmte Forderungen stellen müssen.

a) Schiefertafel. Viele Hygieniker fordern die Verbannung der Schiefertafeln aus der Schule. Sie stützen sich dabei auf die Beobachtung, daſs die Schrift auf der Schiefertafel in geringerer Entfernung zu lesen ist als die Schrift mit Bleistift oder mit Tinte auf Papier. Horner wies experimentell nach, daſs Schrift auf der Schiefertafel in 159 cm, Schrift mit Bleistift auf Papier in 183 cm und Tintenschrift in 211 cm Entfernung gelesen wurde. Es ist also das Verhältnis zwischen Schieferschrift und Tintenschrift etwa wie 3 : 4. Auch Groſs betont den Umstand, daſs erstere Schrift dem Auge schädlicher sei als letztere; ebenso das »Ärztliche Gutachten über das Schulwesen Lothringens«. Uffelmann u. a. stimmen rückhaltslos für Fortlassung der Schiefertafeln. Berlin-Rembold erscheint es aber nicht gerechtfertigt, aus den Ergebnissen Horners, die sich auf das Lesen gründen, nun den Schluſs zu ziehen, daſs auch das Schreiben mit dem Griffel auf der Tafel gröſsere Annäherung erfordere als das Schreiben mit Tinte oder Bleistift auf Papier. Man möge nämlich schreiben, mit welchem Material man wolle, die anatomischen Verhältnisse fixieren ein Maximum, über welches hinaus die Augen vom Schreibmaterial nicht entfernt werden können. Die gröſste Entfernung, die Berlin-Rembold beim Schreiben mit Tinte gefunden haben, betrug 48 cm. Nun kann man sich leicht überzeugen, daſs Buchstaben von der in den untersten Schulklassen üblichen Gröſse, auch wenn sie mit dem Griffel auf der Schiefertafel geschrieben sind, auf diese Entfernung noch leicht erkannt werden können, d. h. die Maximalentfernung, auf welche Schieferschrift noch erkannt wird, liegt jenseits der Entfernung, die aus anatomischen Gründen beim Schreiben jedenfalls eingehalten werden muſs. Berlin-Rembolds Messungen ergaben auch beim Schreiben von Schieferschrift und Tintenschrift keinen Unterschied in der Entfernung des Auges von der Schrift. Doch bleibt die Tatsache bestehen, daſs schwarze Schrift auf weiſsem Grunde infolge des gröſseren Kontrastes leichter gelesen werden kann als graue Schrift auf grauem Grunde. Wenn dies schon für normale Verhältnisse gilt, so muſs die Lesbarkeit der Schrift noch mehr herabgesetzt werden, wenn die Schieferfläche feucht oder unsauber ist. Das Schreiben auf der Schiefertafel ist aber nicht nur für das Auge, sondern auch für die Körperhaltung nachteilig. Infolge der schlechten Lesbarkeit der Schieferschrift gewöhnen sich die Kinder an eine vornübergeneigte Kopf- und Rumpfhaltung und bleiben später aus Gewohnheit derselben treu.

In pädagogischer Beziehung wird gegen die Schiefertafel vorgebracht, daſs durch sie die Kinder an flüchtiges Schreiben gewöhnt werden, da etwa fehlerhaft gewordene Formen sich leicht auslöschen und verbessern lassen. Wird dagegen gleich mit Tinte und Feder geschrieben, so werden die Kinder auch zu genauerer Ausführung der Buchstaben gezwungen in dem Bewuſstsein, daſs alles bleibt, was einmal geschrieben ist. Andrerseits ist zu bedenken, daſs die Finger bei den ersten Schreibübungen recht ungeschickt sind und Formen hervorbringen, die man gern beseitigt sehen möchte. Hat das Kind die Buchstaben erst auf der Tafel erlernt, so wird es sie auf Papier leichter herstellen, als wenn es sie gleich in letzterer Weise schreiben muſs. Ein fernerer Nachteil der Schieferschrift liegt in der leichten Abnutzung der Griffelspitze, weshalb die Striche und die kleinen Formen undeutlich und verschwommen werden. Harte Griffel zerkratzen die Tafel, so daſs später auf einer unebenen Fläche geschrieben werden muſs. Sind die Linien in die Schreibfläche

eingeritzt, so hindern die Rinnen das gleichmäfsige Ausführen der Striche; sind die Linien aber nur mit Farbe auf der Schreibfläche hergestellt, so verwischen sie sich bald. Weiterhin gibt das Schreiben auf der Schiefertafel meistenteils Anlafs zu schlechter Fingerhaltung, weil zur Ausführung des Druckes in den Abstrichen eine kräftige Anstrengung der Fingermuskulatur notwendig ist und die Schreibfinger deshalb oft eine ganz verkehrte Haltung am Griffel einnehmen. Diese sog. schwere Hand macht bekanntlich den Übergang zum Schreiben auf Papier so schwierig. Eine schlechte Handhaltung wird aber kaum zur Gewohnheit werden, wenn man nach dem Vorschlage Daibers verfährt, der von der Tafel nicht mehr verlangt, als sie leisten kann. Wenn diese, so führt Daiber aus, von richtiger Härte, gut geglättet, trocken und rein sei, wenn ebenso Schreibstifte nach Länge, Form und Härte richtig seien, so habe es nichts gegen sich, bei voller Tageshelle leichte Striche über die Tafel zu führen; entspreche aber das Material den Anforderungen nicht oder fehle es an Licht, so sei die Anwendung der Schiefertafel nur schädlich für Körperhaltung und Stiftführung. Unbedingt zu verwerfen sei es, bei dem Schreiben auf der Tafel die Grundstriche mit starkem Druck ausführen zu lassen. Nichts führe leichter zu schlechter Haltung und Führung des Stiftes, nichts erschwere mehr das nachfolgende Schreiben mit Tinte und Feder als die übliche Art des Tafelschreibens. Statt ein förmliches Eingraben der Grundstriche zu veranlassen, verwehre man vielmehr jedes stärkere Aufdrücken des Griffels, und es werde sich zeigen, dafs damit nicht nur der Führung des Stiftes gedient sei, sondern dafs auch die Formen an Reinheit gewinnen. Lasse man dann später auf Papier schreiben, sei es mit der Feder oder auch mit Blei, so habe sich der Schüler nicht erst seine Schreibweise abzugewöhnen, im Gegenteil werde es ihm dann leicht möglich sein, die Grundstriche beliebig zu verstärken.

In wirtschaftlicher Beziehung ist noch darauf hinzuweisen, dafs die Beschaffung einer Schiefertafel mit den nötigen Schieferstiften im allgemeinen etwas billiger sich stellt, als wenn von Beginn der Schulzeit an für alles Schreiben Papier verwandt wird.

Die Notwendigkeit, die Schiefertafel für den ersten Unterricht zu verwenden, kann nach allen unsern Ausführungen nicht erkannt werden. Ihrem Gebrauch stehen vielmehr manche Bedenken entgegen. In der Grundklasse kann ohne Schwierigkeiten sogleich mit dem Schreiben auf Papier begonnen werden; die Erfolge sind, wie die Erfahrung beweist, recht günstig.

Die Verbesserungen an der Schreibtafel erstrecken sich im wesentlichen auf zwei Punkte, nämlich auf die Erhöhung der Lesbarkeit des Geschriebenen und auf Herstellung einer Schreibfläche, auf der ohne wesentlichen Druck der Finger geschrieben werden kann. Verbesserte Tafeln gibt es gegenwärtig schon in gröfserer Zahl. Um die Erkennbarkeit der Schrift zu erhöhen, hat man weifse Schreibtafeln geschaffen, auf denen die Schrift durch das Schreiben mit Tinte schwarz oder mit besonderem Stifte dunkelgrau oder mit Blei grau wird. Pflüger fand, dafs die Lesbarkeit der Schrift auf grauer Schiefertafel sich zu der auf weifser Tafel wie 2 : 3 verhielt. Ferner gibt es Tafeln mit weifslich-grauer, mit gelblicher und mit grünlicher Schreibfläche. Auf letzterer wird mit weifser Tinte geschrieben. Um eine Schreibfläche herzustellen, die Schiefer oder andere Masse leicht annimmt, ohne jedoch von den Stiften zerkratzt zu werden, hat man Tafeln aus Kunststein, emailliertem Blech, doppelten Glasplatten, aus Blech mit festem, kalkartigem Überzug, aus Pergament und aus Pappe mit Celluloid-Überzug hergestellt. Bei einzelnen dieser Tafeln befindet sich die Liniatur unter der äufsersten durchsichtigen Schicht der für die Aufnahme der Schrift bestimmten Fläche, so dafs die Linien niemals verwischt oder zerkratzt werden können. Alle diese neuen Tafeln haben sich jedoch in der Praxis nicht bewährt.

Bei unsern Schiefertafeln behindert der dicke Holzrahmen die Bewegungsfreiheit der Hand, und zwar besonders dann, wenn das Ende der Zeile, sowie die unteren Zeilen beschrieben werden. Da ein Holzrahmen wohl nicht dünner als jetzt üblich hergestellt werden kann, so würden vielleicht Versuche mit dünnen Blechrahmen,

die sich nur wenig über die Schreibfläche erheben, zu einem günstigen Resultate führen.

Wo man doch die Schiefertafel noch verwendet, da achte man darauf, dafs ihre Schreibfläche tadellos schwarz und matt sei; auf unreinen, glänzenden oder zerkratzten Tafeln ist die Schrift schwer zu erkennen. Die Linien müssen deutlich und die Griffel weich und spitz sein. Weiche Griffel haben den Vorteil, dafs das Kind damit wirklich schreiben und zeichnen kann und nicht die Zeichen einkratzen und eingravieren mufs, so dafs die Augen weniger an die Schrift herangezwungen werden, die Hand leicht bleibt und dadurch der Übergang zu Feder und Papier ein leichterer wird. Der kalligraphische Vorwurf, dafs weiche Griffel keine feinen Haarstriche geben, verwandelt sich in einen hygienischen Vorteil; dadurch wird die Lesbarkeit erhöht (Pflüger).

b) Hefte. Das Papier der Schreibhefte mufs ausreichend stark sein, damit die Schrift weder durchscheint noch durchschlägt. Zu guten Heften wird 14pfündiges Papier verwandt, d. h. Papier, von dem 500 Bogen 14 Pfund wiegen. Es mufs gut geleimt und geglättet, aber nicht zu glatt sein; bei schlecht geleimtem Papier verläuft die Tinte. Seine Oberfläche darf nicht rauh und nicht glänzend sein. Holzpapier ist weniger gut als das aus Lumpen hergestellte. Am empfehlenswertesten ist es, wenn das Papier eine reinweifse Farbe hat; doch kann es auch einen gelblichen oder lichtgrauen Ton erhalten. Allerdings mufs zugegeben werden, dafs bei reinweifsem Papier der Gegensatz der schwarzen Buchstaben gegen den Grund am gröfsten ist; aber für sehr empfindliche Augen ist ein leichtgraues oder gelbliches Papier angenehmer.

In früheren Zeiten verwandte man für Schreibschulen häufig das Quartformat in Querlage; die Höhe betrug 17—18 cm, die Breite 21—22 cm. Daneben waren auch Schreibhefte mit Hochquartformat in Gebrauch; sie hatten eine Höhe von 21 bis 22 cm und eine Breite von 17—18 cm. Beide Formate haben aber infolge der langen Zeilen den Übelstand, dafs, wenn am Anfange der Zeilen die Federspitze sich vor der Brustmitte befindet, die Buchstaben am Ende der Zeile in beträchtlicher Rechtslage geschrieben werden müssen, falls nicht das Heft ein oder mehrere Male während des Beschreibens der Reihe nach links gerückt wird. Die Nachteile, die sich für die Körperhaltung und für das Auge beim Schreiben in Rechtslage ergeben, können also auch bei der Mittenlage entstehen, wenn auch nur in geringerem Grade. Je länger die Zeile ist, um so gröfser ist der Teil der Schreibfläche, der sich rechts von der Körpermitte befindet, und um so bedenklicher werden die Gefährdungen der Gesundheit unserer schreibenden Kinder. Aus diesem Grunde wird seitens der Hygiene der Schrift eine kürzere Zeilenlänge gefordert, als sie in den Schreibheften von bekanntem Langquart- oder Hochquartformat vorhanden ist. Die Steilschriftbewegung hat eine Reform der Heftformate gebracht. Der Wunsch nach möglichst kurzen Zeilen, um alle Teile derselben ohne Verrücken des Heftes tunlichst vor der Körpermitte zu haben, fand Erfüllung durch das hohe Grofsoktavformat, das eine Höhe von 21—22 cm und eine Breite von 14—15 cm hat. Wenn bei dieser Heftbreite auf den Rand des Blattes 2 cm kommen, so hat die Zeile eine Länge von 12—13 cm. Beim Beschreiben einer solchen Zeilenlänge braucht das Heft kaum nach links geschoben werden, da der Körper sich am Anfange der Zeile etwas nach links, am Ende derselben etwas nach rechts biegen kann, so dafs die Federspitze sich stets vor der Brustmitte befindet. Dies Format ist nicht nur für Steilschrift, sondern auch für Schrägschrift zu empfehlen; die Hefte mit Quartformat sollten wegen ihrer längeren Zeilen aus der Schule verbannt werden. Schubert empfiehlt insbesondere auch für den ersten Unterricht, dafs die Zeile nur 8—10 cm messe. — Aus diesen Ausführungen ergeben sich auch für die Schiefertafeln gewisse Forderungen. Es empfiehlt sich, die Tafeln durch senkrechte Striche in 2 oder 3 Abschnitte zu teilen und diese nacheinander wie getrennte Tafeln zu beschreiben. Zweckmäfsig ist es auch, die Linien parallel mit der kurzen Tafelseite gehen zu lassen.

Die Liniatur in den Heften wird bestimmt durch die Gröfse der Buchstabenformen und das Verhältnis ihrer Teile zueinander. Bei der Verwendung von

Doppellinien müssen dieselben entsprechend unsern früheren Forderungen einen Abstand von 3 cm im ersten, von $2^1/_2$ cm im zweiten Schuljahre haben. Es berechnet sich nach dieser Gröſse und nach dem Verhältnis der Grundbuchstaben zu den halblangen und langen Buchstaben von 1:3:5 der Abstand zwischen der oberen und der unteren Grenzlinie auf 15 bezw. $12^1/_2$ cm. Für das Erlernen der Schrift genügen 2 Hefte mit Doppellinien dieser verschiedenen Breite. Wenn Schüler unter normalen Verhältnissen 2 Jahre lang die deutschen Buchstaben in Doppellinien geschrieben haben, so kann im dritten Schuljahre mit dem Schreiben auf einfachen Linien begonnen werden. Hierfür wie für die ganze übrige Schulzeit ist ein Heft mit einfachen Linien, die für alle Schuljahre den gleichen Zeilenabstand haben, völlig ausreichend. Hefte mit verschiedenem Zeilenabstande für die einzelnen Schuljahre zu verwenden, ist überflüssig.

Wir hatten uns dafür ausgesprochen, die lateinische Schrift mit den gleichen Gröſsenverhältnissen zu schreiben wie die deutsche. Es würden demnach für die lateinische Schrift die gleichen Hefte gebraucht werden wie für die deutsche. Die Schüler hätten in diesem Falle während der ganzen Schulzeit nur drei Hefte nötig, nämlich zwei mit Doppellinien und eins mit einfachen Linien. Will man aber bei der Lateinschrift die Grundbuchstaben im Verhältnis zu den halblangen und langen Buchstaben gröſser haben, so muſs das Verhältnis von $1:2^1/_2:4$ und ein Abstand der Doppellinien von 3 cm oder gar $3^1/_2$ cm zur Anwendung kommen; es wäre unter diesen Umständen für das Erlernen der lateinischen Schrift ein eigenes Heft mit besonderer Liniatur notwendig. Durch diese Vereinfachung ist nur eine kleine Zahl von Heften (3—4 Hefte) für alle Schuljahre erforderlich. Die Mannigfaltigkeit der Liniaturen, die wir jetzt so häufig finden, wäre somit überflüssig geworden.

Der Rand wird ca. 2 cm breit gewählt. Zweckmäſsig ist es auch, auf jeder Seite an der Heftungsstelle einen schmalen Rand durch eine senkrechte Linie zu bezeichnen, wenigstens in den Heften für die erste Zeit des Schreibunterrichts. Die Kinder haben die Gewohnheit, dicht bis an den Bund zu schreiben; infolge der hier nicht ebenen Fläche wird die Schrift schlechter als in den übrigen Teilen der Zeile. Ein schmaler Rand an dieser Stelle verhindert jene üble Gewohnheit.

Die Linien müssen glatt, scharf und von tief gesättigter Farbe sein; je gröſser der Kontrast der Farben gegen das weiſse Papier ist, um so mehr ist die Sichtbarkeit auf gröſsere Entfernung erleichtert. Für das Auge ist es gleichgültig, ob die Linien schwarz, rot oder blau sind; die hessische Verfügung von 1888 gibt den schwarzen Linien den Vorzug vor den blauen. Um die Orientierung in dem Liniengewirr bei Heften mit Doppellinien zu erleichtern, empfiehlt es sich, bei einfarbigen Linien die untere der beiden die Grundbuchstaben einschlieſsenden Linien stärker als alle übrigen auszuführen, sonst aber zur Unterscheidung verschiedene Farben zu wählen.

Hefte mit schrägen Richtungslinien und Rechenhefte mit Quadraten sind für die Augen schädlich; sie sind in vielen Bezirken verboten, werden trotzdem noch häufig genug gebraucht. Ebenso sind alle punktierten Linien aus den Schulheften zu verbannen.

Linienblätter sind in Schulheften nicht zu gebrauchen, da ihre Verwendung bei den Papierstärken, die in unseren Heften vorhanden sind, den Augen eine groſse Anstrengung zumutet.

Für die Schiefertafel finden die Vorschriften über die Liniatur der Schreibhefte sinngemäſse Anwendung.

Bezüglich der Verwendung von Vorschriften in Schulheften hat die Pädagogik allein das entscheidende Wort zu sprechen. Die Hygiene hat nur zu betonen, daſs bloſs angedeutete oder punktierte Vorschriften, die das Kind mit der Feder überfahrend nachzeichnen soll, für die Schulen ungeeignet sind.

Das Löschblatt soll die Tinte leicht aufsaugen. Beim Schreiben liegt das Löschblatt unter der Hand, weil sonst das Papier unsauber oder von transpirierenden Händen angefeuchtet wird.

Die Deckel des Heftes werden aus dunklem, nicht leicht schmutzendem, gut biegsamem Papier gefertigt, das so stark ist, daſs eine Schicht von ihm ausreichend ist. Deckel aus aufgeklebtem marmorierten

Papier sind wenig geeignet, weil sie beim Biegen leicht einbrechen und auf ihnen das Etikett schlecht festsitzt.

Die mit Draht gehefteten Hefte sind von geringerer Haltbarkeit als die mit Zwirn gehefteten. Auch kann der Draht dadurch gefährlich werden, dafs die Schüler sich an ihm verletzen, was besonders in dem Falle, wo der Draht verrostet ist, Blutvergiftungen nicht ausschliefst.

c) Federhalter. Die Federhalter bestehen zweckmäfsig aus Holz, Rohr, Kork oder Papiermasse; sie sind dann leicht und liegen fest zwischen den Fingern, was namentlich für die Korkhalter zutrifft. Holzhalter werden wohl an ihrem vorderen Ende mit kleinen Rinnen versehen, die entweder in der Längsrichtung des Halters oder rings um denselben gehen, damit die Finger einen guten Halt haben. Ungeeignet sind die Halter aus Hartgummi, Glas und Metall, weil durch die Reibung der Finger auf diesen Materialien Nervenreize veranlafst werden (Maas), weil die Oberfläche dieser Halter so glatt ist, dafs dieselben von den Fingern nicht ordentlich festgehalten werden, und weil durch die Glashalter leicht Verletzungen herbeigeführt werden können. Ungeeignet sind auch solche Holzhalter, die an ihrem vorderen Ende eine längere Metallhülse zum Einstecken der Feder tragen, weil bei ihnen die Finger an dem Metall liegen.

Der Halter mufs die nötige Länge haben. Dies ist der Fall, wenn er $1^1/_2$—2 mal so lang ist als der Zeigefinger des betreffenden Schülers.

Was die Dicke des Halters anbelangt, so werden wir weder einen ganz dünnen, noch einen sehr dicken Halter fordern, sondern eine Mittelstärke wählen. Der Halter mufs stark genug sein, um den Schreibfingern zur Lagerung an demselben ausreichend grofse Flächen zu bieten. Diese Forderung ist bei ganz dünnen Haltern nicht erfüllt, wohl aber bei mittleren und dicken. Letztere sind indes von den kleinen Händen nicht ordentlich zu regieren, so dafs die mit ihnen ausgeführte Schrift ungeschickt wird.

Die Form des Halters richtet sich nach der Lage der Schreibfinger beim Schreiben. Bei der von uns geforderten Haltung der Finger bilden die Flächen, mit welchen der Zeige- und der Mittelfinger am Halter liegen, in ihrem Schnittpunkte einen Winkel von ca. 60°. Wenn wir diese Flächen seitlich verlängern, so treffen sie mit der Verlängerung der am Halter liegenden Daumenfläche in einem Winkel von 30° zusammen. Eine derartige Winkelstellung können die Finger nur an einem runden oder sechskantigen Halter einnehmen. Drei- oder vierkantige Halter sind deshalb unbrauchbar. Der sechskantige Halter hat den Vorteil, dafs die Finger immer die bezeichnete Winkelstellung einnehmen müssen, wenn sie nicht auf einer Kante liegen wollen; dann mufs aber auch die Feder eine ganz bestimmte Lage zu diesen drei Berührungsflächen haben, weshalb es notwendig ist, dafs an dem Ende des Halters, wo die Feder eingesteckt wird, bestimmte Fächer vorhanden sind, in denen die Feder nur Platz finden kann. Bei runden Haltern sind diese Fächer in der Einsteckvorrichtung nicht erforderlich, weil die Lage der Finger am Halter sich nach der Stellung der Feder richten kann. — Der Einschnitt, in den die Feder gesteckt wird, mufs sich genau in der Richtung des Halters befinden, damit die Federrichtung nicht von der Halterrichtung abweicht.

Für die Schieferstifte gelten ähnliche Forderungen wie für die Halter. Bei ihnen liegt der gröfste Mangel darin, dafs sie zu dünn sind. Es wäre darum gut, die Schiefer ähnlich wie die Bleistifte in Holz zu fassen oder eine Holzhülse zu gebrauchen, in welcher der Stift durch einige Ringe festgehalten wird.

d) Federn. Unter den zahlreichen Federsorten, die sich auf dem Markte finden, gibt es viele untaugliche Formen und zu viele Federn von geringem Werte. Für die individuellen Schreibgewohnheiten passen nur ganz bestimmte Sorten. Der Erwachsene, der viel und gut zu schreiben hat, gewöhnt sich bald an eine bestimmte Form, die er immer wieder wählt. Auch das Kind sollte möglichst bei der gleichen Feder bleiben.

Soennecken fordert von den Federn, dafs sie vor allem von gediegenster Beschaffenheit seien; ihre Elastizität soll derart sein, dafs sie nicht nachteilig auf die Hand einwirkt, und die Form der Feder mufs sich nach der gewohnten Stellung der Hand

beim Schreiben richten. Die Elastizität der Feder hängt im allgemeinen von der Länge der Spitze und von der Schmalheit beider Teile derselben ab. Unsere Kinder wählen häufig Federn mit einer kurzen Spitze, weswegen ihre Schrift nicht flüssig genug erscheint. Wer flott schreiben will, wählt meistens eine elastische Feder.

Die Federn werden meistens in drei Spitzenbreiten geliefert: M = mittelbreit, E = fein, EF oder FF = extrafein. Im allgemeinen wird für die Hand der Schüler eine mittlere Spitze die beste sein, also etwa F. Zu spitze Federn fasern leicht, namentlich auf nicht gutem Papier, und geben genügend dicke Grundstriche nur bei starkem, sich dann aber tiefeingrabendem Druck. Mit breiten Spitzen werden unsere Kinder nur selten die kleinen Bestandteile unserer Buchstabenformen scharf genug herstellen können.

Auch die Gröfse der Federn ist in Betracht zu ziehen. Mit einer grofsen Feder wird man zumeist auch eine grofse und kräftige Schrift schreiben, mit einer kleinen Feder kleine und zierliche Formen. Mit einer gegebenen Feder eine der Gröfse derselben gegenteilige Schrift zu erzielen, ist immer mit Schwierigkeiten verbunden.

Man achte endlich darauf, dafs die Schriftzüge unter gleichmäfsiger Wirkung beider Federspitzen hervorgebracht werden. Wenn beide Spitzen nicht gleichartig an der Herstellung der Striche beteiligt sind, so »kratzt« die Feder; man kann die nach dieser Richtung hin schlechte Federhaltung deutlich durch ihr Geräusch erkennen.

e) Tinte. Die Tinte soll flüssig sein, keinen Bodensatz bilden und sogleich beim Schreiben eine tiefschwarze Farbe hat. Blasse, nachdunkelnde und farbige Tinten sind für den Schulgebrauch ungeeignet. Nach dem Trocknen soll die Tinte weder glänzen noch abfärben.

f) Bleistift. Das Schreiben mit Beistift ist nur ausnahmsweise zu gestatten, weil die blasse Schrift eine gröfsere Anstrengung der Augen erfordert als Tintenschrift. Nach Cohn vermag ein Auge, welches die mit Tinte geschriebenen Buchstaben bei einem Abstande von 30 cm sehen kann, die mit Bleistift geschriebenen erst bei 22 cm Entfernung zu erkennen.

H. Über einige mit dem Schreiben in Zusammenhang gebrachte Schulkrankheiten. Das Schreiben ist die Ursache mancher während des schulpflichtigen Alters auftretenden Krankheiten, wie Kurzsichtigkeit, Anisometropie und Rückgratverkrümmungen. Es ist hier noch festzustellen, wie grofs der Anteil ist, den das Schreiben dabei haben. (Das ist ausführlich erörtert in: »Körperhaltung und Schriftrichtung« Päd. Mag. Heft 22.)

a) Myopie. Kurzsichtige Schüler kommen in unseren Volksschulen nur in geringer Zahl vor. Alle bisherigen Untersuchungen haben im Durchschnitt nicht viel über 3 % Myopen ergeben. In höheren Schulen schwankte die Zahl der Kurzsichtigen nach Cohn in den Grenzen von 7,7 und 26,2 %. Nun ist aber zu bedenken, dafs in diesen Prozentsätzen auch alle Schüler mitgezählt sind, bei welchen die Myopie durch andere Verhältnisse (Augenkrankheiten, niedriger Bau der Augenhöhle, Vererbung, Lesen und Schreiben zu Hause unter ungünstigen hygienischen Bedingungen, gewerbliche Tätigkeit der Schüler, schlechtes Lehr- und Lernmaterial usw.) bedingt sein kann. Solche Schüler, bei denen die Kurzsichtigkeit durch die angeführten Momente verursacht ist, müssen aber aufser Betracht bleiben, wenn die Schrift zur Entstehung der Myopie in Beziehung gesetzt werden soll. Nun lehrt uns aber die einfachste Überlegung, dafs von den kurzsichtigen Kindern, deren Zahl z. B. in den Volksschulen sehr gering ist, die Zahl derjenigen, die ihr Leiden ausschliefslich der Schrift verdanken könnten, eine verschwindend kleine sein mufs. (S. d. Art. Kurzsichtigkeit.)

b) Anisometropie. Bei der Anisometropie sind die Augen durch einen ungleichen Grad von Refraktion charakterisiert. Aus einer Reihe von Untersuchungen verschiedener Autoren, deren Ergebnisse Schubert zusammengestellt hat, ergibt sich, dafs von 21 949 untersuchten Individuen rechtsäugig 14,9 %, linksäugig 9,2 % eine stärkere Refraktion zeigen. Unter den Anisometropen ist bei 62 % das rechte, bei 38 % das linke Auge stärker brechend. Dieser Unterschied in der Refraktion hat u. a. darin seine Ursache, dafs den beiden Augen ungleiche Arbeit zugemutet worden ist. Die Entstehung der Anisometropie

kann nun wohl mit dem Schreiben in Zusammenhang gebracht werden, da durch das Schreiben in Rechtslage den Augen ungleiche Arbeit zugemutet wird. Da bei dieser Lage das rechte Auge am meisten belastet ist, so mufs es auch öfter und in höheren Graden kurzsichtig werden als das linke. Weshalb aber auch das umgekehrte Verhältnis oft genug eintritt, wie die obigen Zahlen beweisen, ist aus unserer Schreibweise nicht zu begründen. Für die häufige linksäugige Anisometropie müssen demnach noch andere Ursachen wirksam gewesen sein. Und sicherlich spielen auch bei der rechtsäugigen Anisometropie noch andere Faktoren eine wichtige Rolle. Weiter ist zu beachten, dafs die verschiedenen Autoren bei ihren Untersuchungen auf Anisometropie keineswegs alle zu den gleichen oder auch nur zu ähnlichen Resultaten wie Schubert gekommen sind; ja einzelne sind sogar zu einem gegenteiligen Ergebnis gelangt. Endlich haben die von Schubert angeführten Zahlen auch insofern keine Beweiskraft, als diese Untersuchungen sich sowohl auf Kinder wie auch auf Erwachsene erstreckt haben. Da nun aber im späteren Leben mancherlei Ursachen vorhanden sind, durch welche die Augen in ungleichem Grade betätigt werden, so ist der Schlufs doch nicht berechtigt, dafs jene konstatierte Ungleichheit der Refraktion durch das Schreiben wesentlich bedingt sei. Schubert hat darum versucht, die Häufigkeit des Vorkommens der Anisometropie speziell unter den Schulkindern festzustellen, wobei sich in sieben aufsteigenden Klassen einer Volksschule folgende Prozentsätze ergeben haben: 3,1; 21,1; 31,4; 16,4; 22,0; 32,0; 25,5. Über diese Ergebnisse urteilt aber Professor C. v. Voit folgendermafsen: »Die Zunahme der Brechung mit den Schuljahren scheint durch die Schubertschen Zahlen noch nicht ganz sicher bewiesen zu sein; denn es findet sich dabei in der untersten Schulklasse eine auffallend geringe Zahl der genannten Differenzen stärkeren Grades, in den übrigen sechs Kursen zeigt sich keine allmählich ansteigende Reihe, sondern ein regelloses Schwanken. Der Beweis, dafs die Anisometropie mit den Schuljahren zunimmt, kann mit Sicherheit nur durch die Beobachtung der gleichen Kinder vom Eintritt in die Schule an durch alle Klassen hindurch geführt werden.« Es ist also noch nicht entschieden, welchen Anteil das Schreiben bei der Entstehung der Anisometropie hat. Soviel kann aber wohl behauptet werden, dafs dieser Anteil bei einem physiologisch und hygienisch richtig betriebenen Schreibunterricht nur gering sein wird.

c) Rückgratverkrümmungen. Von allen Schulkrankheiten ist die seitliche Rückgratverkrümmung, die Skoliose, unter unserer Schuljugend am weitesten verbreitet. Die Zahl der skoliotischen Schulkinder schwankt nach den Untersuchungen der verschiedenen Autoren zwischen 29 und 97 %. Die letztere ungewöhnlich hohe Zahl fand F. Schenk bei seinen Messungen an 200 Individuen, unter denen nur 6 eine vollkommen gerade Wirbelsäule hatten. Die Ergebnisse lehren ferner, dafs Verkrümmungen der Wirbelsäule nach links weit häufiger vorkommen als solche nach rechts. Schenk konnte gegenüber 160 linksseitigen Verbiegungen nur 34 rechtsseitige feststellen, und die Zahlen von W. Mayer geben dies Verhältnis sogar auf 85 : 9 an. Wenn ersterer Autor von 200 untersuchten Schulkindern nur 6 nicht seitlich verschoben findet, so mufs er eben die minimalsten Verschiebungen mitgezählt haben. Aus diesem Grunde müssen wir diese Verkrümmungen in der Mehrzahl der Fälle für unbedenklich halten. Die Richtigkeit einer solchen Annahme wird auch durch eine Statistik von einer Mädchenschule aus Köln bewiesen. Von 439 Untersuchten zeigten 92 oder 20,9 % Verkrümmungen, unter welchen aber nur 10 = 2,3 % stärker entwickelt bezw. unheilbar waren. »Es wäre ja ganz entsetzlich traurig,« so schreibt v. Voit zu den hohen Zahlen Schenks, »wenn wirklich in solcher Ausdehnung störende und berücksichtigenswerte Verkrümmungen der Wirbelsäule vorkämen. Glücklicherweise nehmen wir an der weitaus gröfsten Mehrzahl der Erwachsenen nichts davon wahr. Ehe man also auf Messungen hin sich Vorstellungen über die Ausdehnung und Gröfse eines Übels bildet, mufs man sich zunächst schlüssig machen, welchen Grad der Abweichung man als schädigend ansehen will.« Bezüglich der Ursachen dieser Ver-

krümmungen ist darauf hinzuweisen, dafs die bleibenden Veränderungen der Wirbelsäule genau den zeitweiligen entsprechen, die das Kind in der Regel beim Schreiben in der Rechtslage und in überschräger Mittenlage einnimmt. Aber aufser der schlechten Schreibhaltung ist noch eine gröfsere Anzahl anderer Faktoren vorhanden, durch welche gleichfalls Skoliose hervorgerufen werden kann. Als solche seien genannt: Vererbung, Schwäche des Skeletts und der Muskulatur, unhygienische Kleidung, Wohnung, Ernährung usw. im Kindesalter, verschiedene Entwicklungskrankheiten, falsch dimensionierte Schulbänke, Angewöhnung fehlerhafter Haltung beim Sitzen und Stehen, einseitiges Tragen schwerer Lasten usw. Das Schreiben wird um so weniger die Entstehung von Rückgratverkrümmungen veranlassen, je mehr auf eine gute Schreibhaltung geachtet wird. (S. d. Art. Körperhaltung.)

In dem Zusammenhang der genannten Krankheiten mit dem Schreiben liegt die ernste Mahnung, die Schreibarbeit in der Schule und für dieselbe zu beschränken. Das verständige Mafshalten im Schreiben in Verbindung mit zielbewufstem Streben zur Erzielung einer guten Körperhaltung bei den Kindern wird die dem Schreiben bisher anhaftenden Schäden beseitigen und der Gesunderhaltung der heranwachsenden Generation in bester Weise dienen.

Literatur: Mädler, Lehrbuch der Schönschreibekunst. 8. Aufl. Berlin 1840. — Ellinger, Der ärztliche Landesschulinspektor. Stuttgart 1877. — Horner, Griffel, Bleistift und Feder als Schreibmaterial. Deutsche Vierteljahresschrift f. öffentl. Gesundheitspflege 1878. Bd. 10. — Erlenmeyer, Die Schrift. Grundzüge ihrer Physiologie und Pathologie. Stuttgart 1879. — Schubert, Einflufs der rechtsschiefen Schrift auf das Auge. München. Ärztl. Intelligenzblatt 1880. — Grofs, Die rechtsschiefe Schrift als Hauptursache der Skoliose und Myopie. Medizin. Korrespondenzblatt d. Württemberg. ärztl. Vereins 1881. — Daiber, Körperhaltung und Schule. Stuttgart 1881. — Soennecken, Das deutsche Schriftwesen und die Notwendigkeit seiner Reform. Bonn 1881. — Sommer, Über den Einflufs der rechtsschiefen Schrift. Bericht über die höhere Mädchenschule zu Braunschweig 1881—1883. — Schubert, Einflufs der Schiefschrift auf die Augen. Ärztl. Intelligenzblatt 1882, Nr. 21. — Berlin-Rembold, Untersuchungen über den Einflufs des Schreibens auf Auge und Körperhaltung. Stuttgart 1883. — Ärztliches Gutachten über das Schulwesen Elsafs-Lothringens. 3 Teile. Strafsburg 1882 bis 1884. — Staffel, Die Kurrentschrift. Zentralblatt f. Gesundheitspflege. 1884. Nr. 2 u. 3. — Schneller, Über Lesen und Schreiben. Danzig 1884. — Schenk, Zur Ätiologie der Skoliose. Berlin 1885. — Dietlein, Welche Schriftart sollen wir beibehalten, die Rundschrift oder die Eckenschrift? Wittenberg 1886. — Pflüger, Kurzsichtigkeit und Erziehung. Wiesbaden 1887. — W. Mayer, Die Lage des Heftes beim Schreiben. Friedreichs Blätter für gerichtliche Medizin 1888. Heft 2. — Baginsky, Über Rückgratverkrümmungen der Schulkinder. Deutsche Medizinalzeitung 1888 (31. Mai). — Schubert, Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg 1889. — Kotelmann, Wie schrieb man im Mittelalter? Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 1889. Heft 5. — Schmarje, Steilschrift oder Schrägschrift? Ebenda 1889. Heft 8. — Daiber, Die Schreib- und Körperhaltungsfrage. Stuttgart 1889. — Rembold, Schulgesundheitspflege. Tübingen 1889. — Burgerstein, Die Weltletter. Wien 1889. — Cohn, Die Schule der Zukunft. Hamburg 1890. — Bayr, Praktische Erprobung der Steilschrift in der Schule. Pädagog. Zeitg. 1891, Nr. 30. — Ders., Steile Lateinschrift. 2. Aufl. Wien 1891. — Schenk, Steilschrift oder Schrägschrift? Wiesbaden 1891. — Über schiefe und gerade Heftlage. Schiefschrift und Steilschrift. Gutachten des königl. bayerisch. Obermedizinalausschusses. Erstattet von C. v. Voit. München 1891. — Ahrens, Untersuchungen über die Bewegungen des Auges beim Schreiben. Rostock 1891. — Ambros, Die senkrechte Schrift. Wien 1892. — Janke, Steilschrift oder Schrägschrift? Blätter für die Schulpraxis. 1892, Nr. 2. — Ruckert, Die Steilschrift. Würzburg 1892. — Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien 1892. — Gelpcke, Wie soll unsere Schuljugend schreiben? Karlsruhe 1892. — Seggel, Erster Bericht über den Einflufs der Steil- und Schrägschrift. Münchener med. Wochenschrift 1892. Nr. 28. — Seggel, Zweiter Bericht usw. Ebenda 1893. Nr. 13 ff. — Ders., Dritter Bericht usw. Ebenda 1894. Nr. 4 ff. — Friese, Schriftneigung und Schriftart. Breslau 1893. — Elm, Die deutsche Steilschrift. Bielefeld 1893. — Janke, Gegen die Steilschrift. Blätter f. d. Schulpraxis 1893, Nr. 1. — Janke, Körperhaltung und Schriftrichtung. Pädag. Magazin. Heft 22. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Ritzmann-Schulthefs-Wipf, Untersuchungen über den Einflufs der Heftlage und Schriftrichtung auf die Körperhaltung der Schüler. Zürich 1893. — Schubert, Über die hygienische Bedeutung der senkrechten Schulschrift. Pädag. Blätter f. Lehrerbildung. 1893. Heft 1. — Janke, Wider die Steilschrift. Ebenda 1894. — Maas, Die Physiologie des Schreibens. Berlin 1894. — Janke, Zur Physiologie des Schreibens. In der Monatsschrift: Die Handschrift. 1895. — Schubert, Die Steilschrift während der letzten fünf Jahre. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1895. — Burgerstein, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. — Wehmer, Grundrifs der Schulgesundheitspflege. Berlin 1895. — Grabow, Schrägschrift oder

Steilschrift? Bromberg 1895. — Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig 1896. — Trüper, Zur Vereinfachung der Schrift unserer Schwachbegabten. In der Zeitschrift: Die Kinderfehler. 1898. Heft 2. — Otto, Einheitliches Liniensystem. Blätter f. d. Schulpraxis 1898, Nr. 10. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. — Janke, Grundriſs der Schulhygiene. 2. Aufl. Hamburg 1901. — Lang, Technik der Feder. München 1905. — Auſserdem: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. — Reform, Zeitschrift des Vereins für Lateinschrift. — Die verschiedenen Schreibschulen. Vergl. d. Art. Schriftart.

Berlin. O. Janke.

Schreibhefte

s. Bücher

Schreibkrampf

1. Vorkommen im Kindesalter. 2. Ursachen. 3. Hauptformen. 4. Behandlung und Prophylaxe.

1. Vorkommen. Der Schreibkrampf (Mogigraphie, Graphospasmus) tritt meist erst jenseits des Kindesalters so fühlbar auf, daſs er erhebliche Beschwerden verursacht und die Kranken zum Arzt führt. Unter 177 von Berger, Poore, Gowers und Remak beobachteten Fällen begann die Erkrankung nur in 8 Fällen vor dem 20. Lebensjahr. Da seine ersten Anfänge jedoch nicht selten weit zurückliegen und bis in die Schulzeit zu verfolgen sind, verdient die Krankheit die volle Beachtung des Pädagogen.

2. Ursachen. Zuweilen ist erbliche Belastung nachweisbar. In seltenen Fällen, so z. B. in einem Falle Gallards, ist diese gleichartig, d. h. Vater, Mutter oder Geschwister leiden oder litten gleichfalls an Schreibkrampf. Häufiger finden sich anderweitige Nervenkrankheiten in der Ascendenz. Die Hauptursache ist jedenfalls bald Überanstrengung beim Schreiben, bald eine fehlerhafte Schreibstellung; oft wirken beide Momente zusammen. Bezüglich der Überanstrengung ist zu bemerken, daſs weniger die absolute Quantität des Geschriebenen als die Schnelligkeit und Feinheit des Schreibens maſsgebend scheint. Gerade der Schönschreiber ist der Erkrankung mehr ausgesetzt. Die fehlerhafte Schreibstellung besteht ganz allgemein darin, daſs die Hand und der Arm infolge erschwerender Momente — harter, spitzer Federn, schlechten Papiers, unpassender Unterlage, dünnen Federhalters usw. — bei dem Schreiben Stellungen einnehmen und Bewegungen ausführen muſs, welche stärkere und zahlreichere Innervationen erfordern. Es läuft also die »fehlerhafte Schreibstellung« in letzter Linie gleichfalls auf eine Überanstrengung hinaus. Sehr oft tritt übrigens der Schreibkrampf nicht isoliert auf, sondern ist mit einer Neurasthenie oder einer anderen Neurose vergesellschaftet.

3. Hauptformen. Mit Benedikt unterscheidet man gewöhnlich 3 Formen des Schreibkrampfes, die spastische, die paralytische und die tremorartige Form. Die spastische Form ist weitaus am häufigsten. Der Schreibkrampf ist hier durch unwillkürliche, meist tonische (d. h. längere Zeit ohne Nachlaſs anhaltende) Kontraktionen einzelner Finger- und Handmuskeln bedingt, seltener sind auch Arm- und Schultermuskeln beteiligt. Am häufigsten ist ein Beugekrampf des 1. und 2. Fingers und ein Beugekrampf der Hand. Infolge des Krampfes fällt schlieſslich die Feder aus der Hand oder wird in dieser oder jener nicht-gewollten Richtung gewaltsam über das Papier hingezogen. Auch ist der Krampf häufig mit einem so intensiven Schmerzgefühl verbunden, daſs der Kranke nicht weiter zu schreiben vermag. Der paralytische Schreibkampf ist streng genommen kein Krampf: es kommt nämlich bei dieser Form überhaupt nicht zu krampfhaften, d. h. unwillkürlichen Muskelkontraktionen, sondern Ermüdung und Ermüdungsgefühle erschweren das Schreiben und führen schlieſslich ein vollständiges Versagen der Hand herbei. Der tremorartige Krampf äuſsert sich in einem Zittern der Hand beim Schreiben, durch welches schlieſslich die Schrift bis zur Unleserlichkeit entstellt wird. Sehr oft begegnet man übrigens auch gemischten Formen.

Die Entwicklung ist meist chronisch. Akute Verschlimmerungen schlieſsen sich an besondere Überanstrengungen im Schreiben an. Zuweilen stellt sich der Krampf — namentlich in vorgerückten Fällen — schon bei dem ersten Wort ein, meist erst nach längerem Schreiben. Affekterregungen verstärken den Krampf gewöhnlich. Eine

Lähmung der Hand besteht im übrigen nicht; andere Bewegungen, auch feinere, werden oft ohne Störung lange Zeit normal ausgeführt. Die beteiligten Nervenstämme und Muskeln sind zuweilen abnorm druckempfindlich. Heilungen sind selten.

4. **Behandlung und Prophylaxe.** Die Behandlung des zum Ausbruch gelangten Schreibkrampfes ist ganz dem Arzt zu überlassen. Derselbe ist möglichst bald zuzuziehen, weil die Behandlung nur in den ersten Stadien der Krankheit einen Erfolg verspricht. Hingegen fällt ein wichtiger Anteil an der Prophylaxe der Schule zu. Die Hauptregel dieser Prophylaxe lautet: Schreibmaterialien, Schreibstellung u. s. f. sind so zu wählen, dafs das unerläfsliche Mindestmafs von Innervationen nicht überschritten wird. Daher sind weiche Federn und dickere Federhalter vorzuziehen. Bei welcher Federhaltung und Armbewegung diese Bedingungen am günstigsten liegen, ist noch nicht endgültig entschieden. Die häufig gegebene Vorschrift, den Vorderarm fest aufzulegen und den 5. Finger auf das Papier anzudrücken, ist, wie Gowers mit guten Gründen nachgewiesen hat, entschieden wenig geeignet Schreibkrampf zu verhüten. Die von Haupt empfohlene Schreibmethode, welche die Hauptbewegung aus den Fingergelenken in das Handgelenk verlegt, scheitert an den von Erlenmeyer ausführlich auseinandergesetzten Einwänden. Gowers hat daher geraten, eine freie Bewegung aller Armgelenke, einschliefslich des Schultergelenkes, zu gestatten. Die praktische Probe mit dieser Methode steht noch aus. Ausdrücklich mufs der Lehrer jedenfalls darauf achten, dafs der Federhalter leicht, d. h. ohne ein Übermafs von Innervationen, gehalten wird. Endlich sind — namentlich beim schnellen Schreiben sowie beim Schönschreiben — öfters ausgiebige Pausen einzuschalten.

Literatur: Gowers, Lehrb. d. Nervenkrankheiten. Übers. von Grobe. 1892. Bd. III, S. 115. — M. Bernhardt, Die Erkrankungen der peripherischen Nerven. Wien 1896, Teil 2 (1. Hälfte) S. 160—175. — Poore, Brit. Med. Journ. 1887. — Zabludowski, Char. Annalen. Bd. 28 u. Ztschr. f. diätet. u. physikal. Therapie, Bd. 7, Nr. 12. — Von älteren Werken ist namentlich zu vergleichen: A. Erlenmeyer, Die Schrift, Grundzüge ihrer Physiologie und Pathologie. Stuttgart 1879. — Haupt, Der Schreibekrampf mit Rücksicht auf Pathologie und Therapie. Wiesbaden 1860.

Berlin. Th. Ziehen.

Schreiblesemethode

s. »Lesen« und »Phonetik beim Lesenlehren«

Schreibunterricht

1. Notwendigkeit. 2. Anforderungen an die Schrift. 3. Schrägschrift oder Steilschrift. 4. Aufgabe und Verfahrungsweise des Schreibunterrichts. 5. Taktschreiben. 6. Haltung.

1. **Notwendigkeit.** Der Schreibunterricht hat die Aufgabe, eine richtige und gefällige Darstellung der Schriftformen zu erzielen. Er erhält eine Stelle im Lehrplan der Erziehungsschulen aus zwei Gründen: 1. der Schulbetrieb und das praktische Leben fordert ihn; 2. er hat, richtig betrieben, einen nicht zu unterschätzenden erziehlichen Wert.

2. **Anforderungen an die Schrift.** Das Geschriebene soll später wieder gelesen werden, und zwar in sehr vielen Fällen nicht blofs von dem Schreiber selbst. Deshalb mufs es mit den gebräuchlichen, zweifellosen Schriftformen ausgeführt sein. Der Schreiber mufs auch eine gewisse Fertigkeit im Schreiben besitzen, wenn er einen nennenswerten Gebrauch von der Schrift machen will. (Wer »nicht einmal« oder »blofs« seinen Namen schreiben kann, gilt bei den Kulturvölkern als »ungebildet«.) Viele Übungen sind schon nötig, um Fertigkeit in der Darstellung der richtigen Schriftformen zu erzielen. Unzweckmäfsig würde es sein, diese Formen nur nebenbei, etwa im Anschlufs an einen Aufsatz lehren und einüben zu wollen; denn Inhalt und Form der Schrift würden sich gegenseitig stören. Man wird deshalb besondere »Schreibstunden« ansetzen.

In diesen Stunden wird an den Schüler nicht nur die Forderung gestellt, die Buchstaben richtig zu schreiben, sondern auch seine Arbeit möglichst vollkommen zu tun, sich an peinliche Reinlichkeit und Ordnung zu gewöhnen und seinen Sinn für Formenschönes auszubilden. (Eine »saubere und schöne Handschrift« gilt in vielen Kreisen nicht ohne Grund als etwas sehr Wichtiges, von guter Erziehung Zeugendes.)

Zur richtigen und schönen Darstellung der Schrift gehören Vollständigkeit, Regelmäfsigkeit und wohgefällige Betonung und Führung der Schriftzüge. Deshalb wird im Schreibunterricht verlangt: 1. Jeder Buchstabe mufs alle Teile erhalten, die ihm zukommen; unnötige Teile sind in der sog. gewöhnlichen Schrift zu vermeiden. 2. Die Höhen der Buchstabenteile müssen einander gleich sein, oder in einem bestimmten, leicht erkennbaren, die rasche Auffassung und den Schönheitssinn nicht störenden Verhältnis zueinander und zur Breite des Buchstabens stehen. 3. Die Richtung der Grundstriche mufs die gleiche sein. 4. Jeder Buchstabe ist nach Anfang und Ende deutlich zu begrenzen. 5. Im Worte müssen zwischen den einzelnen Buchstaben gleiche Zwischenräume sein. 6. Ebenso zwischen den Wörtern einer Zeile und zwischen den Zeilen. 7. Bei Buchstaben miteinander entsprechenden (symmetrischen) Teilen, mufs die Symmetrie deutlich zum Ausdruck gebracht werden. (Ober- und Unterlängen, obere und untere Schleifen, erste, zweite und dritte Bögen usw.) 8. Grundstriche und Haarstriche (Verbindungsstriche) müssen sich in der Stärke wohl unterscheiden. 9. Licht und Schatten mufs richtig verteilt werden. Im einzelnen Striche dürfen die Übergänge (aus dem Starken ins Feine und umgekehrt) nicht plötzlich geschehen. 10. Jeder Zug mufs den Eindruck machen, dafs er mit Freiheit und Sicherheit geschrieben ist.

Zusätze: Über das Verhältnis der Länge der Hoch- bezw. Langbuchstaben zu der der Kurzbuchstaben ist man nicht einerlei Ansicht. Bei vielen »Schönschreibern« findet man in der sog. deutschen Schrift das Verhältnis 1:4 bezw. 1:7 (z. B. beim n zum t und beim n zum f). In der lateinischen Schrift (englisch Kurrent) nimmt man 1:3 bezw. 1:5. Die sog. Steilschrift-Vorschriften haben $1:2^1/_2$ bezw. 1:4 bis 1:3 bezw. 1:5. Es machen sich auch Bestrebungen bemerkbar, die $1:1^1/_2$ oder $1:1^1/_4$ vorschlagen, um mehr Übereinstimmung mit der Druckschrift herbeizuführen.

Auch über das Verhältnis der Länge zur Breite ist man nicht einig, da die einen eine schlanke, die anderen eine vollere Form vorziehen. (Wir nehmen bei den Schleifen die Höhe des Grundstrichs als Querdurchmesser und beim Oval 1:3 als Verhältnis der grofsen zur kleinen Achse.) Die Bogenlinien werden fast durchgehends mehr dem Oval als dem Kreise entnommen.

Wenig vorteilhaft ist es für die deutschen Schulen, dafs sie zwei Schriftarten üben müssen. Vorläufig ist aber noch keine Aussicht vorhanden, dafs es bald anders werden wird, obwohl man von der Unzweckmäfsigkeit der doppelten Schrift längst überzeugt ist und auch über den schliefslichen Ausgang der Einheitsbestrebungen einen Zweifel kaum hegen dürfte.

3. Schrägschrift oder Steilschrift. Widerstreitende Ansichten finden sich noch über die Lage der Buchstaben. Nachdem längere Zeit die Schräglage fast ausschliefslich eingehalten worden war, fand in neuerer Zeit die ältere Steillage wieder Aufnahme und eifrige Verfechter. Man rühmt dieser Lage folgende gesundheitliche und pädagogische Vorteile nach: 1. verhindert und bessert sie die Kurzsichtigkeit, weil sie ein zwangloses Sehen ermöglicht. (Die Grundlinie der Augen, d. i. die Verbindungslinie der Augenmittelpunkte, steht parallel zu den Zeilen.) 2. Die Wirbelsäule wird beim Schreiben in Steillage normal eingestellt, schädliche Druckwirkungen auf die Einwirkungen werden vermieden, den Atembewegungen wird die Freiheit gesichert. 3. Ermüdung der Hand und des Armes treten nicht ein, weil die Schreibhand sich in naturgemäfser Lage befindet. 4. Die Schüler nehmen eine gute Schreibhaltung an. 5. Die Schriftformen sind leichter als bei der Schrägschrift. 6. Steilschrift liest sich leichter als Schrägschrift. 7. Sie spart an Raum. 8. Die Schreibhefte werden sauberer gehalten. 9. Die Ziffern werden beim Rechenunterricht in die richtige Stelle geschrieben. 10. Dem Lehrer wird die Beaufsichtigung und Verbesserung erleichtert.

Dagegen machen die Freunde der Schräglage folgendes geltend: 1. Die Kurzsichtigkeit und Verkrümmung der Wirbelsäule haben nur zum geringen Teile ihre Ursachen in dem Schulunterricht. 2. Die Steilschrift kann nur langsam ausgeführt werden und entspricht nicht der natürlichen Bewegung der Hand und des Armes. Beim Steilschreiben mufs man deshalb die Hand verkürzen und den Arm ruckweise nach rechts fortbewegen, oder sehr kurze Zeilen machen. Am leichtesten und schnellsten kann man schreiben, wenn die Richtung der schräg aufsteigenden Zeilen ungefähr mit der Tangente des Kreisbogens zusammenfällt, den die Federspitze be-

schreibt, wenn der Arm im Schultergelenk nach aufsen gerollt wird.

Als feststehend in dieser Streitsache kann man annehmen, dafs die geforderte gute Haltung, bei der Kopf- und Wirbelsäule gerade aufgerichtet und die Breitenachse des Rumpfes parallel zum Tischrand sind, beim Schreiben zwanglos nur dann eingehalten werden kann, wenn so geschrieben wird, dafs die Grundstriche senkrecht zum Rande des Tisches stehen. Denn die Augen visieren beim Schreiben auf die Grundstriche, und die Augengrundlinie will sich senkrecht auf die Richtung dieser Striche stellen. Das kann man den Augen auf zweierlei Weise ermöglichen: 1. Man stellt die Grundstriche senkrecht auf die Linie. Das Schreibheft liegt hierbei gerade vor dem Körper, die Zeilen sind parallel dem Tischrande. 2. Man legt das Heft ebenfalls vor die Mitte des Körpers, dreht es aber so, dafs die Zeilen von links unten nach rechts oben in einer Neigung von 30—40° bergan steigen. Die Grundstriche erhalten dann zwar nicht senkrechte Stellung auf die Zeile, wohl aber auf den Tischrand. Schräge Schrift (von ungef. 50°) ist also nichts anderes als aufrechte Schrift, geschrieben bei schrägliegendem Hefte. Unter allen anderen Bedingungen mufs die schräge Schrift notwendigerweise eine schiefe Kopf- und Körperhaltung nach sich ziehen. (Vergl. d. Art. »Schreiben und Schrift«.)

4. Aufgabe und Verfahrungsweise des Schreibunterrichts. Um den oben angeführten Anforderungen an die Schrift gerecht werden zu können, mufs der Schreibunterricht zweierlei tun: er mufs dem Sehüler 1. eine klare Vorstellung von den Buchstabenformen vermitteln und 2. Gelegenheit und Anleitung geben, die Vorstellung in sichtbaren Zeichen auszudrücken.

Jenes erreicht er durch Zerlegung der Buchstaben in ihre Elemente, gründliche Anschauung und Auffassung derselben und ihrer Verbindungen; dieses durch schriftliche Darstellung und Einübung der Elemente und ihrer Verbindungen zu Buchstabenteilen und zum ganzen Buchstaben.

Man wird ohne weiteres einsehen, dafs ein solcher Schreibunterricht die Kraft der Schüler und des Lehrers vollständig in Anspruch nimmt; mehr als mancher andere, in dem der Schüler sich mehr aufnehmend verhält oder »blofs mit dem Kopfe« arbeitet. Deshalb mache man sich endlich von dem Vorurteil frei, dafs Schreibstunden gewissermafsen Erholungsstunden seien, die auf die Nachmittage an den Schlufs der Tagesarbeit gelegt werden können. Bei dieser herkömmlichen falschen Ansicht ist es nur natürlich, dafs die Kinder in der Schreibstunde Ermüdungserscheinungen zeigen und die Kraft des Lehrers sich an Äufserlichkeiten, wie Nötigung zu richtiger Körper- und Federhaltung, abstumpfen mufs.

Bei Zerlegung der Buchstaben in ihre Elemente hat man zu unterscheiden zwischen den notwendigen Teilen, den Grundzügen, und den blofsen Verbindungsstrichen. Der Grundzüge sind es nur je vier bei jedem Alphabet, nämlich Grundstrich, Keilstrich, Oval rechts und links beim kleinen, und Oval rechts und links, F- und U-Zug beim grofsen Alphabet. Diese Grundzüge darf man aber nicht einfach geometrischen Figuren entnehmen, sondern einem guten Alphabet. Dabei wird man gewahr werden, dafs sie nicht in allen Buchstaben dieselbe Form haben. Aus praktischen Gründen tut man deshalb im Schulunterricht gut, die Abweichungen voneinander zu trennen und besonders zu benennen. (Wir stellen z. B. auf: kurzer, langer, zugespitzter und verstärkter Abstrich; linker und rechter Schleifenstrich und Schleifenpunkt; linker und rechter Seitenbogen, oberer und unterer Halbbogen; F-Zug oder Flammenlinie; U-Zug oder Schlangenlinie; tiefe und flache Wellenlinie.) Verbindungslinien sind: der kurze und lange Aufstrich, der nach rechts oder links gebogen sein kann, und der feine Abstrich beim lateinischen Z. Nach den Grundzügen stellt man die Buchstaben zu Gruppen zusammen, die dann die Fingerzeige für Aufstellung des Unterrichtsplanes für den Schreibunterricht geben.

Zur richtigen Darstellung der Grundzüge und zur Veranschaulichung der Verhältnisse im Buchstaben benutzt man vielfach ein Liniennetz. Dies ist nicht unbedingt nötig und soll nicht so reich ausgestaltet sein, dafs es den Buchstaben oder Buchstabenteil erdrückt. (Auch sind dichte

Liniennetze, besonders wenn sie eng gegittert erscheinen, den Augen schädlich und deshalb nicht zu gestatten.)

Verbesserungen machen sich im Schreibunterricht häufig nötig. Sind es ihrer zu viele, so war wahrscheinlich die Vorbereitung nicht rechter Art. Bei allen Verbesserungen mufs der Schüler zur klaren Erkenntnis seines Fehlers gelangen und mit Bewufstsein das Richtige an Stelle des Falschen setzen. (Man treibe es mit den Verbesserungen aber nicht zu arg, sondern berücksichtige die Kraft des Schülers und beherzige das Wort: »Schreiben mufs schreibend gelehrt werden!« Die Übungen erhalten von der Schreibstunde einen gröfseren Zeitteil als die Erörterungen.)

Der eingeübte Buchstabe wird recht vielfach mit anderen Buchstaben zu Wörtern zusammengestellt; später folgen gröfsere Schriftganze. Bei Auswahl dieses Übungsstoffes denke man an das »Konzentrationsprinzip«.

Wie hoch man das Ziel des Schreibunterrichts stecken und wie lange er erteilt werden soll, läfst sich nicht mit einigen Worten sagen. Wir würden bei Beantwortung dieser Fragen in Erwägung ziehen, ob man durch fortgesetzten besondern Schreibunterricht die Schüler noch merklich fördert, oder ob das durch anderen Unterricht, dem der Schreibunterricht Zeit wegnimmt, nicht in höherem Mafse geschehen kann. Man wolle auch beherzigen, dafs der gesonderte Schreibunterricht (Schönschreibunterricht) ziemlich zwecklos wird, wenn in anderen schriftlichen Darstellungen die Ausführung der Schriftformen als vollständig nebensächlich gilt und schlechteste Schrift gestattet wird.

5. Taktschreiben. Da im Endziel des Schreibunterrichts auch ein fliefsendes, nicht zu langsames Schreiben enthalten sein mufs, so ist es nötig, die Schreibgeschwindigkeit der Schüler nach und nach zu steigern. Sehr leicht tritt hierbei der Fehler auf, dafs nun einige Züge vernachlässigt oder weggelassen werden.

Um dies zu verhüten, gibt es kein besseres Mittel als das Taktschreiben. Vielfach sieht man in dieser Einrichtung nichts anderes als ein Mittel, eine Schulklasse im Schreibunterricht zusammenzuhalten. Gewifs ist auch dieser Zweck nicht zu unterschätzen, aber es soll nicht Hauptzweck sein. Die Begründung des Taktschreibens liegt in der Erfahrung, dafs eine Reihe widerstandsfähiger wird, wenn sie mit einer anderen verflochten ist. Im Schreiben verflicht man daher die Vorstellungen von den Buchstaben mit der Zahlreihe bezw. mit der Muskelempfindung. Unzweckmäfsig ist es dabei, jeden Strich eines Buchstabens mit einer Zahl zu belegen (z. B. beim a zu zählen eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben). Denn beim langsamen Schreiben ist diese Bezeichnungsweise unnötig, und beim Schnellschreiben läuft die Zahlreihe nicht so rasch ab, als man die Buchstabenteile ausführt. Deshalb betont man mit einer Zahl nur die Grundzüge (Abstriche) eines Buchstabens, die Aufstriche (mit Ausnahme des ersten) erfolgen unwillkürlich. (Bei a wird also gezählt: auf eins, zwei, drei. — Taktweisen wie: eins, zwei, eins, zwei; oder auf, ab, auf, ab u. dergl. haben mit dem angegebenen Zweck nichts zu tun.) Soll der Zweck des Taktschreibens erreicht werden, so ist unerbittlich auf Einhaltung des Taktes zu halten. (Bei kleineren Schülern deshalb langsam!) »Gesetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Taktschreiben.«

6. Haltung. Zum Schlufs noch ein paar Bemerkungen über Körper und Federhaltung beim Schreiben. Manche meinen, die richtige Körperhaltung sei eine möglichst »stramme«. Bekanntlich verursacht diese aber bald Ermüdung. Die richtige ist wohl die, die dem Körperbau entspricht. Sie ist zugleich die bequemste. (Wird sie nicht als solche anerkannt und eingehalten, so liegen bereits Ermüdungserscheinungen, schlechte Gewohnheit, fehlerhafte Konstruktion der Schreibtische, falsche Buchhaltung u. dergl. vor.)

Ähnlich verhält es sich mit der Federhaltung. Man suche auch hier die am wenigsten anstrengende heraus. Es ist viel anstrengender, mit der ganzen Hand oder mit dem Arm längere Zeit zu schreiben, als mit den Fingern. Deshalb sind drei Finger zur (lockeren) Anfassung des Federhalters nötig, die auch die Schreibbewegungen in der Hauptsache auszuführen haben. Bei kleinen Kindern sind auch die Fingermuskeln noch schwach, weshalb sie

bei deren Ermüdung mit der Faust zu schreiben anfangen, ein Fehler, dessen Beseitigung später sehr viel Mühe macht. Deshalb achte man besonders bei den Schreibanfängern sorgfältig auf Ermüdungsanzeigen.

Literatur: H. R. Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig 1876. — K. A. J. Hesse, Der Schreibunterricht. Ein Versuch, die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes auf Psychologie zu basieren. Schweidnitz 1860. — C. Hey, Die Methodik des Schreibunterrichts. (In der Geschichte von Kehr, Gotha.) — Neff, Taktschreibmethode nach Schreuer. Heidelberg 1846. — H. W. Oppermann, Über Schreibhaltung, Heftlage und Schriftrichtung. Pädagog. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Gotha 1894, Nr. 3. — Theorie und Praxis des Volkssch. von Dr. W. Rein, Pickel u. Scheller. 2. Schuljahr. — A. J. Rückert, Über das Wesen und die Ziele der senkrechten Steilschrift. Würzburg 1893. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. — Janke, Körperhaltung und Schriftrichtung. Pädag. Magazin, Heft 22. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Ders., Schreiben und Schrift. Encyklopädie d. Päd. 7. Bd. — M. Lobsien, Über Schreiben und Schreibübungen. Deutsche Blätter für erz. Unterr. 1907, Nr. 9—17. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Eisenach. E. Scheller.

Schreibutensilien

s. Schreiben und Schrift

Schriftart

(Altſchrift oder Bruchſchrift?)

1. Das deutſche Schriftweſen leidet an einer Überfülle von gleichnamigen Buchſtabenformen. Von den vielen Zierſchriften abgeſehen, ſind bei uns acht Hauptalfabete in täglichem Gebrauch: 𝔞 𝔄 a A nebst ihren Schreibformen.

2. Dieſer Zuſtand hat zunächst groſse Nachteile für die Schule: unnütze Belastung des Gedächtnisses mit Buchſtabenformen und Wortbildern und dadurch Erſchwerung der ohnehin ſchon ſchwierigen Orthografieerlernung, unnütze Gewöhnung der Hand an zwei verſchiedene Schriftarten und dadurch Hemmung der Schreibfertigkeit und der Ausbildung einer festen Handſchrift.

3. Der erwähnte Zuſtand hat auch Nachteile für den Drucker, er nötigt ihn zur Anſchaffung doppelten Schriftvorrats.

4. Andere Kulturvölker kommen mit der Hälfte unſerer Schriftformen aus. Es liegt daher die Frage nahe, ob dies nicht auch bei uns gehen würde, und wenn ja, auf welche Schrift wir zu verzichten hätten.

5. Das Schriftenübermaſs, an dem wir leiden, beſtand früher auch bei den romaniſchen, westslawiſchen und bei den auſserdeutſchen germaniſchen Völkern. Alle dieſe Völker haben nach und nach die eine Hälfte der 8 Alfabete, nämlich die eckige Druck- und Schreibſchrift, als wertloſen Ballast abgeſchüttelt. Sollen wir uns nun auf entgegengeſetzte Weiſe helfen und die runde Schrift abſchaffen?

6. Gegen Aufgeben der Altſchrift und Beibehalten der Bruchſchrift ſpricht der bisherige Entwicklungsgang des deutſchen Schriftweſens. Die Schriftſtatistik zeigt nämlich, dass von 1861—1898 die Verwendung der Altſchrift im Druck von 21,42 % auf 40,40 % angewachsen ist.

7. Der Schreib- und Leſeunterricht erfährt durch Aufgeben der Bruchſchrift eine gröſsere Entlastung als durch Aufgeben der Altſchrift, weil bei dieſer Druck- und Schreibſchrift einander näher ſtehen.

8. Die Formen der gedruckten Bruchſchrift bieten dem Gedächtnis mehr Schwierigkeiten als die der Altſchrift. Beweis: man verſuche, beide aus dem Gedächtnis zu zeichnen.

9. Bei vielen deutſchen Zierſchriften ſind die Grundformen ſo verzerrt, dass manche Groſsbuchſtaben nur aus dem Zuſammenhang erraten werden können.

10. Die Altſchrift ist lesbarer. Sorgfältige augenärztliche Verſuche und Berechnungen haben ergeben, dass gewöhnliche Bruchſchrift, gewöhnliche Altſchrift, fette Altſchrift, fette Steinſchrift ſich in ihrer Lesbarkeit verhalten wie 0,9 : 1,0 : 1,6 : 2,2 (Ähnlichkeit von 𝔅 𝔙, ℭ 𝔈, 𝔑 ℜ, ſ 𝔣, 𝔫 𝔲, 𝔯 𝔵; Brillenpest in Deutſchland).

11. Bei gleicher Übung und gleicher Schriftgröſse ist die lateiniſche Schreibſchrift ſchreibflüchtiger, und zwar nach Kädings Berechnungen um durchſchnittlich 3 Handbewegungen auf 4 Silben. Bei ſchnellem Schreiben rundet ſich die ſpitze Schrift ab, verliert alſo gerade das, was nach der

Ausſage ihrer Freunde ihr deutſches Weſen ausmachen ſoll.

12. Des Weltverkehrs wegen ist die Kenntnis der Altſchrift unentbehrlich. Die Altſchrift ist in der ganzen Welt bekannt; auch bei Völkern, die eine andere Schrift ererbt haben, kennt man ſie und benutzt ſie zum Verkehr mit dem Ausland. Im Weltpostverkehr ist die 'deutſche' Schreibſchrift nicht zugelassen.

13. Die Berliner orthografiſche Konferenz von 1876 hat amtlich empfohlen, allmählich von der Bruchſchrift zur Altſchrift überzugehen. (Vgl. auch J. Grimms Urteil.)

14. Für die Bruchſchrift wird geltend gemacht, dass ſie in ihrer reichen Verſchnörkelung ſchöner ſei. Aber Schönheit ist eine unentſcheidbare Geſchmacksſache, und ſtilvolle Verzierung erreicht nur dann ihren Zweck, wenn ſie nicht durch Verwendung zum Alltagsgebrauch entwertet wird.

15. Nur ein Grund könnte uns beſtimmen, an der Bruchſchrift festzuhalten, wenn ſich nämlich nachweiſen lieſse, dass ſie die Erhaltung und Ausbreitung unſeres deutſchen Volkstums fördere. Aber wie die Erfahrung der Deutſchen im Ausland einſtimmig lautet, ist gerade die Bruchſchrift durch ihre Erſchwerung des deutſchen Unterrichts ein Hindernis für die Erhaltung und Ausbreitung des Deutſchtums im Ausland. Gegenüber dieſem Nachteil kommt die Möglichkeit, auch durch die Schrift ſein Deutſchtum bekunden zu können, kaum in Betracht, da die, welche dieſen Vorteil ausnutzen, bereits ohne ihn für das Deutſchtum gewonnen ſind.

16. Weit entfernt, ein Band zwiſchen uns und den übrigen germaniſchen Stämmen zu ſein, ist die Bruchſchrift vielmehr eine Scheidewand zwiſchen uns und ihnen geworden, indem dieſe ſie teils längst aufgegeben haben, teils eben daran ſind, die letzten Reste von ihr abzuſchütteln, nachdem die ganze abendländiſche Welt, die ſämtlich früher die Bruchſchrift anwandte, das gleiche getan.

17. Gegenüber der Meinung, dass die Eckenſchrift in irgendwelchem urſächlichen Zuſammenhang mit unſerem deutſchen Volkskarakter ſtehe, ist folgendes zu bemerken: Die 'deutſche' Schrift ist überhaupt keine ſelbſtändige Schrift, ſondern nur ein Entwicklungsergebnis, eine Spielart, der 'römiſchen'. Sie ſteht alſo zu ihr in ganz anderem Verhältnis als z. B. die rusſiſche oder griechiſche. Sie hat dieſelbe alfabetiſche Reihenfolge und dieſelbe Buchſtabenzahl. Nur nebenſächlich durch den Stil unterſcheidet ſie ſich, aber ſo, dass es allmähliche Übergänge von der einen Schriftgattung zur andern gibt. Auch geſchichtlich trifft dies zu, indem die ſog. deutſche Schrift nicht durch eine einmalige ſchöpferiſche Tat, ſondern durch langſame, unmerkliche Entwicklung aus der westeuropäiſchen Gemeinſchrift des 12. Jahrhunderts hervorgegangen und vom Ende des 12. Jahrhunderts bis ins 15. Jahrhundert die westeuropäiſche Gemeinſchrift ſchlechthin geweſen ist, alſo durchaus keine ſpeziell deutſche Schrift.

18. Mit den altdeutſchen Runen ſowie mit der Schrift der alten Goten ſteht unſere Bruchſchrift in keinerlei Zuſammenhang.

19. Der Name 'lateiniſche Schrift' passt nur für die Groſsbuchſtaben, nur ſie ſtammen von den Römern. Bei der Ausbildung der davon ſtilverſchiedenen eigentlichen Altſchrift, der Kleinbuchſtaben, vom 8. bis 12. Jahrh., haben deutſche Schreiber hervorragend mitgewirkt, die zutreffendste Bezeichnung für ſie wäre 'karolingiſche' Schrift. In ihr ist das ältere deutſche Schrifttum niedergelegt. Auch wurde dieſe runde Schrift im 15. Jahrhundert hauptſächlich durch Deutſche wieder in Aufnahme gebracht und durch den Druck verbreitet. Dass die Deutſchen dann noch weiterhin die eckige Schrift beibehalten haben, während andere Völker ſie ganz fallen lieſsen, kann ſie nicht zu einem urdeutſchen Beſitztum machen.

20. Der Schriftſtil ist lediglich Modeſache. Jedes Jahr werden durch die Schriftgieſsereien zahlreiche neue Stilarten in Umlauf geſetzt. Stände Schriftſtil und Volkstum in innerlichem Zuſammenhang, ſo könnte nicht die russiſche Schrift in allen ihren Abarten genau den Stil der lateiniſchen tragen. Auch wäre nicht zu begreifen, warum *a*) die altdeutſchen Runen ſo ganz andern Stil aufweiſen als die ſog. 'deutſche' Schrift, warum *b*) Groſs- und Kleinbuchſtaben dieſer letztern ver-

ſchieden gebaut ſind, und warum *c*) die deutſche Schreibſchrift wieder im Stil ſo verſchieden ist von der deutſchen Druckſchrift, während ſie in mehreren Buchſtaben mit der lateiniſchen Schreibſchrift aufs Haar übereinſtimmt. Auch dürfte der Nachweis des oft geltend gemachten, übrigens aus Nordfrankreich ſtammenden, gotiſchen Bauſtils bei vielen 'deutſchen' Buchſtaben ſehr ſchwer fallen, während andererſeits auch der deutſche Urſprung des der Altſchrift vorgeworfenen 'romaniſchen' Bauſtils behauptet wird. Bei der Schreibſchrift hängt der Stil weſentlich mit Schreibzeug und Beſchreibſtoff sowie Federhaltung zuſammen.

21. Die Deutſchheit der Schrift ist lediglich nach dem Grad ihrer Anpassung an die Bedürfnisse der deutſchen Sprache zu beurteilen. Nun ist es leider Mode geworden, bei der Altſchrift auf die Unterſcheidung von Maße und Maſſe, Kreischen und kreiſchen, verſende und Versende, verſpare und Verspaare zu verzichten, ſo dass die Bruchſchrift hier besser unſerer Sprache angepasst zu ſein ſcheint. Indessen geben neuerdings auch viele deutſche Zierſchriften dieſe Unterſcheidung gleichfalls preis, während nichts hindert, durch Wiederaufnahme des alten Zeichens ſ die Unterſcheidung auch in der Altſchrift durchzuführen, und zwar richtiger durchzuführen als bisher in der Bruchſchrift üblich ist (*Maſse, Masse*; *Fuſs, Fluss*; *verſende, Versende*; *Kreischen, kreiſchen*; *verſpare, Verspaare*). In offenbarem Nachteil ist die Bruchſchrift darin, dass ſie *I* und *J* nicht zu unterſcheiden vermag. Gleich ſtehen ſich beide Schriften darin, dass ſie die undeutſchen Buchſtaben *c q v x y* mitſchleppen, während ſie beſonderer Zeichen für die deutſchen Laute *ch ng ſch* entbehren, ſowie in der, beſonders in Namen und bei groſsen Anfangsbuchſtaben eingerissenen, nicht genug zu geiſselnden Unſitte der Erſetzung unſerer *ä ö ü* durch *ae oe ue*.

22. Die in Leitſatz 6 erwähnten Fortſchritte der Altſchrift fallen zeitlich mit unſerm nationalen Aufſchwung zuſammen.

23. Dem Weltberuf des deutſchen Volkes entſpricht auch eine Einkleidung ſeiner Sprache in eine Weltſchrift (vgl. oben Satz 12). Das wird weſentlich dazu mithelfen, unſere Sprache zur Weltſprache zu machen.

24. Der Kampf zu Gunsten der Bruchſchrift ist durch Missverſtändnisse aus dem unzutreffenden Namen 'deutſche Schrift' hervorgegangen. Dieſelbe Schrift hieſs früher in England die 'engliſche', in Livland die 'lettiſche', in Dänemark die 'däniſche'.

25. Die Vorzüge der Altſchrift könnten durch Weglassung unnötiger Haarſtriche noch weſentlich erhöht werden. (Vgl. oben § 10 und den Aufsatz »Fibelſchrift« in Bd. II, S. 832 ff.)

26. Zierſchriften im Stil unſerer bessern Bruchſchriftarten, die durch Wahrung der Grundformen für jeden Kenner der Altſchrift ohne weiteres lesbar wären, ſind durch vorſtehende Ausführungen nicht ausgeſchlossen.

Der Verein für Altſchrift.

(Geſchäftsſtelle: Druckerei Soltau in Norden. Zeitſchrift »Reform«.)

Waldhambach i. Els. J. Spieſer.

Schrift und Individualität bei Kindern

1. Merkmale der Handschrift. 2. Handschrift und Schreibvorgang. 3. Bedeutung der Schriftmerkmale. 4. Spiegelschrift.

1. Merkmale der Handschrift. Man unterscheidet natürliche und künstliche Handschriften. Unter letzteren versteht man solche, die mit sorgfältig verstellter Hand, oder aber unter sorgfältiger Nachahmung eines kalligraphischen Vorbildes hergestellt sind; unter ersteren solche, wie sie die mehr oder weniger »ausgeschriebene« Hand zuwege bringt, ohne daſs den Buchstabenformen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Preyer rechnet die Schrift der Kinder zu den künstlichen Handschriften und behauptet demgemäſs, daſs ihr für die Erforschung der Individualität ein besonderer Wert nicht zukomme. Hierin kann ich Preyer nicht beistimmen.

Von denjenigen Schülern, die in der Elementarklasse der Volksschule aufgenommen werden, bleibt immerhin eine gröſsere Anzahl, vielleicht sogar weitaus die Mehrzahl, in derselben Anstalt. Alle Kinder dieser Gruppe erhalten denselben Schreibunterricht: sie sehen dieselben Buchstabenformen, werden in derselben Weise

angehalten, sie zu üben und zu bewahren, — und doch gehen die Formen der Schriftzeichen mit der Zeit immer mehr auseinander, so dafs es in der letzten Klasse kaum zwei Handschriften gibt, die nicht auf den ersten Blick voneinander zu unterscheiden wären. Was haben wir hier anderes vor uns, als einen Ausdruck der Individualität, und zwar einen Ausdruck, der so energisch ist, dafs er sehr starke Fesseln sprengt?

Die Lehrer haben sich an diese Tatsache so gewöhnt, dafs ihnen daran in der Regel gar nichts mehr auffällig ist, und wenn doch hin und wieder das Nachdenken rege wird, so fragt man sich wohl gleich, woher das komme, während man sich doch zuvor fragen sollte, in welcher Beziehung sich die Handschriften unterscheiden. Die Frage ist nicht so leicht beantwortet, wie mancher im ersten Augenblick glauben mag. Wenn man mit verschiedenen Personen im Briefwechsel steht, und wenn dann gleichzeitig verschiedene Briefe eintreffen, so erkennt man an der Aufschrift, falls sie nicht gerade verstellt ist, auf den ersten Blick, von wem sie stammt; wenn man aber die charakteristischen Merkmale erschöpfend angeben soll, ohne sich zuvor mit der Sache beschäftigt zu haben, so gerät man in Verlegenheit. Nicht viel anders ergeht es mit den Handschriften der Schüler in den oberen Klassen. Man mag zwar diesen oder jenen Buchstaben als besonders charakteristisch bezeichnen, aber das geschieht immer erst nach längerer Prüfung und ist überdies gewifs nicht der alleinige Grund der Unterscheidung. Es gibt eben der charakteristischen Merkmale in der Handschrift eine Fülle, und wir urteilen in der Regel nur nach dem flüchtigen Gesamteindrucke, ohne uns über das Einzelne, aus dem sich das Ganze zusammensetzt, klar zu werden.

Es ist für unsern Zweck nicht notwendig, alle charakteristischen Abweichungen in der Handschrift anzugeben; es wäre aber auch, selbst wenn der Raum keine Beschränkung auferlegte, kaum möglich, da man trotz der sorgfältigsten Musterung eines Michon u. a. höchst wahrscheinlich noch lange nicht alle kennt. Es geht eben auf dem Gebiete der Handschrift wie auf demjenigen der Natur, wo immer noch neue Formen entdeckt werden. Aber wie die Formen in der Natur nicht regellos sind, sondern sich zu bestimmten Gruppen und Klassen vereinigen lassen, so ist es auch bei den Abweichungen in der Handschrift. Wie mannigfaltig, willkürlich und regellos die einzelnen Handschriften in ihrem Verhältnis zueinander dem oberflächlichen Beschauer auch erscheinen mögen, so ordnen sich doch die Abweichungen bei genauerem Zusehen in gewisse Klassen.

Preyer glaubt, die Verschiedenheiten der Handschrift zwanglos in zehn Klassen unterbringen zu können, worin ihm jedoch Busse mit Recht widerspricht. Das braucht uns aber hier nicht weiter zu beschäftigen. Es ist nur zu bemerken, dafs ich unter Berücksichtigung der Ausführungen Preyers in seiner »Psychologie des Schreibens« die Schrift der Schulkinder geprüft und dabei gefunden habe, dafs ein sehr grofser Teil der charakteristischen Eigenschaften, die in den Handschriften der Erwachsenen vorkommen, auch schon bei Kindern wenigstens in den Ansätzen, oft schon in ziemlich starker Ausbildung, vorhanden ist. So konnte ich dem III. Internationalen Kongresse für Psychologie zu München (1896) Schriftproben von vierzehn-, zwölf- und achtjährigen Knaben vorlegen, in denen eines der merkwürdigsten Kennzeichen, der sogenannte Egoismushaken, von dem später noch die Rede sein wird, sehr deutlich bemerkbar war. Demnach kommt der Schrift der Schulkinder mindestens eine Mittelstellung zwischen natürlichen und künstlichen Handschriften insoweit zu, als sie zur Individualität offenbar Beziehung hat.

Indem ich nun dazu übergehe, einige Merkmale der Handschrift bei Schulkindern namhaft zu machen, erwähne ich zunächst die »überflüssigen Zutaten«, mit denen jeder Lehrer besonders in den oberen Klassen stark zu kämpfen hat, falls er auf kalligraphische Formen hält. Am häufigsten zeigen sich dieselben zu Anfang und am Ende der Wörter in Gestalt von längeren geraden Haarstrichen und einer Fülle von gebogenen Linien, die man unter dem Namen Verschnörkelungen zusammenfassen kann. Zweitens macht sich oft die Eigentümlichkeit bemerklich, dafs da, wo in der Schrift Ecken sein müfsten, wie z. B. beim

regelrecht geschriebenen deutschen m, oben oder unten oder an beiden Stellen regelmäſsig Kurven vorhanden sind, und daſs wiederum da, wo eine Kurve sein müſste, wie im Anstrichoval des deutschen H, fast immer Ecken entstehen. Drittens handelt sich es um die Schriftlage. Man mag die Kinder noch so genau zur Beachtung eines bestimmten Neigungswinkels anhalten, und zwar mit allen Mitteln, die dem Schreiblehrer zu Gebote stehen, auf den mittleren und oberen Stufen gehen die Schriften dennoch stark auseinander. Sie schwanken zwischen der auffällig nach rechts geneigten Lage und der senkrechten Stellung; ja nicht selten hat man leicht nach links geneigte Grundstriche vor sich. Oft scheint die Lage der Buchstaben und Buchstabenteile völlig regellos zu sein, und erst eine genaue Prozentrechnung ergibt, welchen Charakter die Schrift in dieser Beziehung besitzt. Viertens kommt die Verbindung der Buchstaben untereinander in Betracht. Bei Erwachsenen sind oft die einzelnen Buchstaben des Wortes zum Teil oder sämtlich infolge des Mangels an Haarstrichen völlig unverbunden. Bei Kindern habe ich das nie gefunden, wohl aber, daſs die Verbindung des Haarstriches mit dem voraufgehenden, oft auch mit dem folgenden Grundstriche ungenau ist. Zuweilen bemerkt man auch, daſs bei sonst sorgfältig verbundener Schrift dennoch die genaue Verbindung zwischen dem groſsen Anfangsbuchstaben eines Wortes und dem darauffolgenden Grundstriche fehlt. Im Anschluſs hieran kann fünftens darauf hingewiesen werden, daſs hinsichtlich der Entfernung der Schriftzeichen voneinander groſse Verschiedenheiten bestehen. Bei manchen Kindern rücken die Buchstaben auſserordentlich nahe zusammen, bei andern hingegen auffällig weit auseinander. So ist es auch betreffs des Abstandes der einzelnen Wörter. Während es bei dem einen Schüler oft schwer ist, auf den ersten Blick zu entscheiden, wo das eine Wort aufhört und das andere anfängt, gibt es andrerseits Schülerschriften, in denen die einzelnen Wörter durch unverhältnismäſsig groſse, sich immer gleichbleibende Zwischenräume getrennt sind. Nicht selten ist diese Eigentümlichkeit des Schreibens so zähe, daſs alle Beseitigungsversuche des Lehrers fruchtlos bleiben. Zu den auffälligen Schriftmerkmalen gehört siebentens das Gröſsenverhältnis, und zwar sowohl die absolute Gröſse, wie auch das Verhältnis der einzelnen Buchstaben und Buchstabenteile zueinander. Bei manchen Kindern wechselt das Verhältnis unaufhörlich; manche schreiben am Anfang der Zeile groſs, gegen das Ende kleiner; bei andern ist die Schrift in der Mitte am kleinsten; wieder bei andern nimmt so ziemlich jedes Wort nach dem Ende ab oder zu; oft sind die Oberlängen viel gröſser als die Unterlängen, oft ist das Umgekehrte der Fall usw. Neuntens sei auf gewisse Abweichungen hinsichtlich der Zeile hingewiesen. Manchen Schülern ist es selbst nicht möglich, bei der Linie zu bleiben; sie schreiben gegen das Ende der Zeile aufwärts oder abwärts. Bei manchen wird die Zeile fast nie voll; bei andern geht sie fast stets über den Rand. Am wenigsten auffällig, dafür aber um so merkwürdiger sind oft die Hilfszeichen, wie der U-bogen und der I-Punkt, nach Beschaffenheit sowohl wie nach Stellung. Nicht selten ist der U-Bogen umgestülpt; nicht selten ist der I-Punkt ein kreisförmiger Klex, oder ein kleiner Strich von rechts oben nach links unten (also der Schriftrichtung entsprechend), oder von links oben nach rechts unten, oder endlich ein Circumflex. U-Bogen und I-Punkte sind bisweilen in der Zeilenrichtung vorgeschoben, so daſs sie über dem folgenden oder zweitfolgenden Buchstaben stehen, oft aber auch regelmäſsig zurückgestellt, so daſs sie vor dem richtigen Platze ihre Stellung haben.

Ich lasse es bei meiner Aufzählung mit diesen zehn Gruppen, die sich übrigens mit der Preyerschen Einteilung nicht allenthalben decken, genug sein. Ich verzichte auch darauf, innerhalb der aufgezählten Gesamtgruppen wieder Einzelgruppen zu unterscheiden, was bei einer erschöpfenden Behandlung des Gegenstandes, an die hier nicht gedacht werden kann, allerdings erforderlich wäre. Ich wende mich nun zu der Frage, wie die Verschiedenheit der Handschriften zu stande kommen mag.

2. Handschrift und Schreibvorgang. Nicht selten ist man geneigt, Eigentümlichkeiten der Schrift auf diese oder jene Beschaffenheit des Schreibmaterials zurück-

zuführen. Es leuchtet aber ein, dafs fast sämtliche oben angeführten Schrifteigentümlichkeiten mit der Beschaffenheit der Feder oder des Papiers usw. nichts zu tun haben: man mag das Schreibmaterial noch so oft wechseln lassen, die Erscheinungen in der Schrift bleiben wesentlich dieselben. Am auffälligsten ist in dieser Beziehung die schmierige, sog. teigige Schrift, die man noch am leichtesten auf die Beschaffenheit der Feder oder der Tinte zurückführen könnte. Wenn man aber gewisse Kinder mit spitzer Feder und sehr flüssiger Tinte auf gutes glattes Papier schreiben läfst, so erscheint die Schrift gleichfalls teigig, wie jedem Lehrer wohl bekannt ist.

Durch den Sprachgebrauch läfst man sich leicht verleiten, der Hand die Hauptrolle bei den Eigentümlichkeiten der Schrift zuzuweisen; aber wie gewifs es auch ist, dafs die vollkommene oder mangelhafte Ausbildung der Hand und des Handgelenks hier von Einflufs sein kann, so steht doch ebenfalls fest, dafs der Kern der Sache dadurch kaum oder gar nicht berührt wird. Wie wenig das Schreiben ein Vorrecht der Hand ist, beweist auch der Umstand, dafs manche Menschen mittelst des Fufses oder des Mundes Schrift herstellen können, die jeder für »Hand«-Schrift halten wird, der den Ursprung nicht kennt. Noch bezeichnender ist eine nach dem Vorgange von Schwiedland und Mendius durch Preyer gründlich ermittelte Tatsache. Man mag mit dem Munde, mit dem Fufse, mit dem Knie usw. schreiben, es zeigt sich eine überraschende Ähnlichkeit mit den Buchstabenformen, die mittelst der Hand ausgeführt worden sind. Das weist darauf hin, dafs die »Handschrift« wesentlich Gehirnschrift sein mufs, was übrigens dem, der mit der neueren Psychologie vertraut ist, nicht weiter auffällig sein kann.

Das Schreibzentrum hat seinen Sitz in der Grofshirnrinde, und zwar ist es höchst wahrscheinlich zweiseitig symmetrisch, worauf pathologische Erfahrungen und einfache physiologische Versuche wenigstens hindeuten. So erklärt es sich z. B., dafs bei Lähmung der rechten Hand die linke sehr schnell schreiben lernt. Ob das Schreibzentrum ein deutlich umschriebener Bezirk ist, wie das Brocasche Sprachzentrum, oder ob es diffusen Charakter hat, ist bis jetzt noch nicht festgestellt; hingegen glaubt man zu wissen, dafs es, wie das Sprachzentrum, aus einem sensorischen und einem motorischen Zentrum bestehe. Die beim Schreibunterricht vom Kinde wahrgenommene Vorschrift erzeugt in dem sensorischen Zentrum einen bestimmten Zustand, die Vorstellung wird hier »deponiert«; wenn es einen Buchstaben schreibend nachbildet, so wird auch in dem motorischen Zentrum ein bestimmter Zustand geschaffen. Preyer hat unter Berufung auf pathologische Erfahrungen, insbesondere von Lichtheim, eingehend auseinandergesetzt, dafs das Schreibzentrum vom Sprachzentrum zwar verschieden, d. h. nicht an dieselben Hirnteile gebunden sei, mit ihm aber dergestalt zusammenhänge, dafs, was auf dieses wirkt, auch auf jenes wirken könne. Das Schreiben sei ein stummes Sprechen von bereits Gesprochenem, sei es unmittelbar Gehörtem — beim Diktat —, sei es früher Gehörtem oder innerlich Gesprochenem — d. h. Gedachtem — und Auswendiggelerntem, oder — beim Kopieren — schon Geschriebenem. Es hat den Anschein, als ob sich der enge Zusammenhang der Tätigkeit beider Zentren auch in den von Mark Baldwin neuerdings eingehend erörterten Beziehungen der Rechtshändigkeit zum Sprechen offenbare.

»Wenn nun, sagt Preyer, der Schreibakt, ebenso wie das Sprechen, von Vorgängen in einem zentralen sensorischen und einem (mehr nach vorn gelegenen) zerebralen motorischen Zentrum abhängt, dann müssen, wie beim lauten Sprechen, psychische Zustände verschiedenster Art den stummen Sprechakt, welchen man Schreiben nennt, beeinflussen und dadurch die Schreibbewegung modifizieren.« Wenn das Kind mit dem Schreiben beginnt, so richtet es seine ganze Aufmerksamkeit auf die genaue Nachbildung der Schriftformen; alles andere wird fast völlig aus dem Rahmen des Bewufstseins verdrängt, und die Schrift zeigt daher sehr wenig Individuelles, ohne dafs dieses jedoch völlig fehlte. Je weniger aber im Verlaufe der Schulzeit die starre Nachahmung eine Rolle spielt, um so mehr schleichen sich in die Handschrift, insbesondere in den flüchtiger geschriebenen Tagebüchern, Merkmale, Abweichungen von

der ursprünglichen Form ein, die wegen der Beständigkeit ihres Vorkommens als Ausfluſs der Individualität angesehen werden müssen.

3. Die Bedeutung der Schriftmerkmale. Die Vermutung, daſs die Handschrift zur Individualität des Schreibers in Beziehung stehe und darauf schlieſsen lasse, ist sehr alt. In diesem Sinne beurteilte bereits Suetonius die Handschrift des Augustus. Leibniz meint: »Die Schrift drückt fast stets in der einen oder anderen Weise unsere Natur aus, vorausgesetzt, daſs sie nicht das Werk eines Kalligraphen ist.« Goethe, bei dem sich wiederholt Bemerkungen über die Handschrift finden, schrieb im Jahre 1820 an Preusker, »daſs die Handschrift eines Menschen Bezug auf dessen Sinnesweise und Charakter habe, und daſs man davon wenigstens eine Ahnung von seiner Art zu sein, zu handeln, empfinden könne.« Die Urteile der Graphologen von Fach gehen natürlich noch weiter, übertreffen aber kaum die Ansicht des bekannten Philosophen G. Tarde, der in einer Abhandlung der Revue philosophique (1897) die Handschrift als die Röntgenstrahlen für den Charakter bezeichnet.

Treten wir der Sache psychologisch näher, so ist darauf hinzuweisen, daſs wir in der Handschrift »fixierte Bewegung« vor uns haben, die, wie die von Preyer gegebene vorzügliche Analyse der Schriftzeichen beweist, in der mannigfaltigsten und feinsten Weise abgestuft ist. Darwin hat in seinem Werke über den Ausdruck der Gemütsbewegungen dargetan, wie genau gewisse Bewegungen gewissen innern Zuständen entsprechen und auf sie schlieſsen lassen. Jedermann weiſs, wie in Gang und Haltung eines Menschen dessen geistige Eigentümlichkeit einigermaſsen zutage tritt. Die Schreibbewegung als ein Teil der Gesamtbewegung des Körpers gibt, wie Tarde bemerkt, und wie ich glaube bestätigen zu können, im allgemeinen den Gesamtcharakter insofern wieder, als z. B. sich affektiert, »gigerlhaft«, geberdende Menschen auch eine affektierte Handschrift haben. Preyer meint, daſs den Bewegungen der Feder beim Schreiben insofern eine ganz besondere Bedeutung zukomme, als hier die gesamte den geistigen Zustand begleitende Bewegungstätigkeit, wie sie sich beispielsweise beim Redner während eines Vortrages am ganzen Körper zerstreut zeige, mehr konzentriert zum Ausdruck komme und daher in hervorragender Weise einen Schluſs auf die Individualität zulasse, sobald man nur erst die Beziehungen im einzelnen kenne. Wie weit das richtig ist, mag dahingestellt bleiben; jedenfalls haben auch gewisse hypnotische Experimente von Bridier, Ferrari, Héricourt, Lombroso und Krafft-Ebing dargetan, daſs ziemlich enge Beziehungen zwischen Handschrift und seelischer Eigentümlichkeit bestehen.

Diese Beziehungen gehen soweit, daſs eine Handschrift streng genommen nur als der Ausdruck der jeweiligen geistigen Verfassung angesehen werden kann. Wenn jemand guten Mutes ist, so schreibt er etwas anders, als wenn er sich in niedergeschlagener Stimmung befindet; wenn jemand erregt ist, so erzeugt er ein anderes Schriftbild, als wenn er ruhig ist. Tarde berichtet von einem Freunde, dessen Schrift sich veränderte, wenn er über mathematische Gegenstände schrieb; Langenbruch fand, daſs sich die Handschrift eines Verbrechers im Verlauf eines Prozesses wiederholt in eigentümlicher Weise veränderte. Wie wichtig nun derartige Schwankungen im einzelnen Falle auch sein mögen, so stellen sie doch ebenso selten eine völlige Veränderung des Gesamtcharakters der Handschrift dar, wie die völlige Veränderung einer und derselben Persönlichkeit selten ist. Es müſste überaus interessant sein, zu erforschen, welche Verschiedenheit sich in der Entwicklung eines Kindes zum Erwachsenen hinsichtlich der Handschrift einstellt und welche Rolle den dauerhaften Eigentümlichkeiten dabei zukommt.

Um über die Beziehungen zwischen Handschrift und Individualität Allgemeingültiges zu finden, hat man von Leuten, deren Charakter man kannte, Handschriften gesammelt und mit Bezug auf die Charaktere untereinander verglichen. So ist man mit der Zeit zu bestimmten Deutungssystemen gelangt, wie man deren z. B. in Meyers (Albertis) »Lehrbuch der Graphologie« eins findet. Es läſst sich nicht leugnen, daſs sich auf diese Weise die Handschriftendeutung der Gegenwart an Zuverlässigkeit über die ausschlieſslich oder vorwiegend intuitive Art Goethes und selbst

des als Deutungskünstler seinerzeit berühmten Adolf Henze weit erhoben hat. Gleichwohl ist sie vor groben Irrtümern wenig gesichert, wie noch beispielsweise Preyer an sich selbst hat erfahren müssen und wie neuerdings noch Binet in einer aufsehenerregenden Schrift (s. u.) gezeigt hat.

Auf eine festere Grundlage wird die Handschriftendeutung nach meiner Ansicht erst dann gestellt werden können, wenn man die geistige und moralische Entwicklung der Kinder gleichzeitig mit der Entwicklung ihrer Handschrift genau beobachtet, auf diese Weise umfassendes Erfahrungsmaterial sammelt und dasselbe gründlich miteinander vergleicht. Abgesehen von dem nicht zu unterschätzenden Vorteile, der dieser Methode als der genetischen zukommt, spricht für sie besonders die Nähe des Beobachtungsobjektes, die angesichts der überaus komplizierten Charaktereigenschaften, welche man ziemlich vieldeutig als Egoismus, Wohlwollen usw. bezeichnet, doppelt notwendig ist.

Die Beobachtung des Kindes wird auch Klarheit schaffen über die Frage, ob sich die Handschrift vererbt, wie Hofacker und Darwin behauptet haben, oder ob das, was diese als Vererbung bezeichnen, sich bei genauerer Prüfung als Nachahmung erweist; ob es wirklich wahr ist, was Darwin in seinem Werke The variation of animals and plants berichtet, daſs z. B. englische Kinder, die in Frankreich das Schreiben erlernen, die Neigung haben, den englischen Schriftcharakter zum Ausdruck zu bringen; ob zutrifft, was ich an Handschriften auf der Berliner Kolonialausstellung 1896 bemerkt zu haben glaube, daſs Kinder der Naturvölker, wenn sie das Schreiben erlernen, auch hier eine gewisse Eigenart erkennen lassen. Es wird sich ferner ergeben, ob mit der etwaigen Vererbung der Handschrift auch die Vererbung gewisser Charakterzüge verbunden ist, was noch keineswegs ausgemacht erscheint. Tarde will in einzelnen Fällen nicht auf Nachahmung berührende Ähnlichkeit der Handschrift von Vater und Sohn gefunden haben, wo die Individualitäten im übrigen sehr verschieden gewesen sein sollen. Er hat auch zweien Graphologen die Handschrift einer jungen Frau vorgelegt und von diesen übereinstimmende graphologische Porträts erhalten, die aber der betreffenden Person keineswegs entsprachen, dagegen ganz merkwürdig mit dem Charakter der Mutter übereinstimmten, die in mancher Beziehung im vollen Gegensatz zur Tochter stehen soll. Eine ähnliche Wahrnehmung glaubte ich selber einmal zu machen; allein bei genauerer Prüfung blieb das Recht auf der Seite des Graphologen; ich hatte anfänglich die Charakterzüge allzusehr in Bausch und Bogen beurteilt.

Soviel über die rein empirische Arbeit, die noch geleistet werden muſs, wenn man die etwa vorhandenen Beziehungen zwischen Handschrift und Individualität im einzelnen aufzeigen will. Noch viel mehr aber ist zu tun, um auf psycho-physiologischem Wege den ursächlichen Zusammenhang zwischen gewissen Merkmalen der Handschrift einerseits und gewissen Charakterzügen des Schreibers andrerseits klar zu legen, also eine psycho-physiologische Erklärung der Schriftmerkmale zu geben. In dieser Beziehung ist meines Wissens nur von Preyer ein Anfang gemacht worden, den man überdies noch als einen kümmerlichen, wenn auch dankenswerten bezeichnen muſs. Ich kann hier nur an einem Beispiele zeigen, welcherlei Erwägungen in dieser Beziehung in Betracht kommen, und ich wähle dazu ein Zeichen, über dessen Bedeutung alle Graphologen einig sind: die sog. Egoismusschleife, welche u. a. an den Endbuchstaben zutage tritt, etwa so:

Wie man sieht, kommt die Schleife derart zu stande, daſs die Federspitze entgegen der Schriftrichtung zentripetal zum Schreibenden zurückbewegt wird. Bei Kindern habe ich sie in völliger Ausbildung nie bemerkt, wohl aber sehr oft in Ansätzen. Sehr interessant ist in dieser Beziehung folgende Schriftprobe eines achtjährigen Knaben:

Die drei Wörter sind kalligraphisch sorgfältig auf vier Linien geschrieben, und dennoch ist am Schlusse jedes Wortes die Zurückbewegung der Federspitze deutlich erkennbar. Vorstehende Probe zeigt den Gesamtcharakter der Diktatschrift, der sie entnommen ist. Viel ausgesprochener erscheint die regelmäfsige Zurückbewegung der Federspitze in folgender Schriftprobe eines zwölfjährigen Knaben:

Arabien ist
ein Hochland.

Endlich besitze ich noch die Schriftprobe eines vierzehnjährigen Knaben, in der die Schleife am entschiedensten angedeutet ist.

Wenngleich ich mir, beiläufig bemerkt, die Behauptung der Graphologen, dafs beim Vorhandensein des betreffenden Schriftmerkmals stets Egoismus in irgend einer Form vorliege, nicht ohne weiteres zu eigen machen möchte, so mufs ich doch sagen, dafs sie für die drei Fälle in ganz überraschendem Mafse zutreffend ist. Der achtjährige Knabe, von dem die erste Schriftprobe stammt, ist eine sehr eigensinnige Natur und zeigt auch im übrigen bereits den Typus seines Vaters, der andere Leute nur sehr widerwillig gelten läfst. Charakter wie Handschrift scheinen hier vererbt zu sein. Ganz anders liegt die Sache bei dem Zwölfjährigen, dem die zweite Schriftprobe gehört. Hier handelt es sich um ein verwöhntes, zu Gemütsbewegungen stark veranlagtes Muttersöhnchen, das gewohnt ist, dafs ihm alles zu Willen geschieht. Gegen seine Lehrer ist der Knabe überaus freundlich, aber man bemerkt deutlich, dafs er aus der Freundlichkeit ein Geschäft macht, um seinen Mitschülern den Rang abzulaufen, wozu er sich gern der Hinträgerei bedient. In seiner Klasse ist er daher ziemlich verhafst. Bemerkenswert sind in der Handschrift am Wortschlusse die langen, über die Gröfse der Mittelbuchstaben hinausragenden Haarstriche, die sich mit der Zeit höchst wahrscheinlich zu Kurven entwickeln werden, an denen die Egoismusschleife angedeutet bleibt: nach Preyer der Ausdruck künstlicher, schmeichlerischer Freundlichkeit, interessierten Entgegenkommens. Wieder anders der letzte Fall. Hier haben wir es mit einem blassen, kränklichen, sehr verschlossenen Knaben zu tun, dem man es stets anmerkt, dafs ihm die Dinge nicht nach Wunsch gehen. Mit seinen Schulkameraden hat er wenig Gemeinschaft, ist aber so empfindlich, dafs er, als ihn die Mitschüler einmal verspotteten, weil er träge sei, im Alter von 13 Jahren einen Selbstmordversuch machte, der nur durch Zufall einen guten Ausgang nahm. Hier scheint das Ich krankhaft in den Vordergrund gerückt zu sein, wie z. B. bei hysterischen Personen, deren Handschrift sehr häufig die Egoismusschleife aufweist.

Wie kommt nun die eigentümliche Schleife zu der wichtigen Bedeutung? Liegt in ihr, besonders wenn (wie bei dem Worte »Arabien«) der rückläufige Bogen in einen geraden Strich ausläuft, ein Hinweisen des Schreibers auf sich selbst, ähnlich wie auf dem bekannten Tizianschen Gemälde in der Handbewegung der »Eitelkeit«? Preyer bestreitet das. »Der Egoist, sagt er, zeigt nicht auf sich. Auch die von jedem kleinen Kinde zu der Zeit, da es seine eigenen Körperteile von fremden unterscheiden lernt, unzählbar oft wiederholten zentripetalen Armbewegungen, mittelst dessen es seine Brust, seine Stirn, seinen Arm belastet, dadurch sein Ichgefühl wachrufend, sind schwerlich für eine Erklärung zu verwerten, weil es sich dabei um ein Tasten mit langsam tatonnierenden Beugungen handelt. Viel eher wird die beim Kinde überwertige Vorstellung des Habenwollens, und zwar für die Befriedigung ausschliefslich eigener Wünsche, ohne Rücksicht auf die Wünsche anderer, hier in Betracht kommen können. Das Kind macht schon, ehe es greifen kann, unzählige Bewegungen der Hand zum Munde impulsiv und instinktiv. Es führt allerlei Objekte in den Mund ein und nähert Gegenstände, die es fassen kann, nachdem einmal die Greifbewegungen eine gewisse Sicherheit erlangt haben, dem eigenen Körper oder Antlitz.« Preyer erblickt demgemäfs in der Bewegung, welche die Schleife oder den Ansatz dazu hervorbringt, ein Zurückbleiben stärkerer Reste der durch die ganze Jugendzeit immer öfter

wiederholten Handbewegung beim Nehmen im Vergleiche zu anderen selteneren Handbewegungen — beim Darreichen. Diese Erklärung hat vieles für sich, läſst aber doch noch Einiges im Unklaren. Preyer redet stets von der Handschrift des Erwachsenen. Wendet man seine Theorie auf das Kind an, so sollte man meinen, hier müsse die charakteristische Schreibbewegung noch viel häufiger, ja regelmäſsig nachzuweisen sein. Das ist aber nicht der Fall; im Gegenteil, sie kommt verhältnismäſsig selten vor. Vielleicht aber reicht der Zwang des Schreibunterrichts zur Erklärung der anfänglichen Unterdrückung einer Bewegungsdisposition aus, die sich bei Naturen, welche den Übergang vom kindlichen Egoismus zum Altruismus nicht in genügendem Maſse vollenden, wieder Geltung verschafft. Es bleibt ferner noch die Erklärung für die von mir beobachtete Tatsache übrig, daſs das Egoismuszeichen in Handschriften der Mädchen ungleich seltener ist als in denjenigen der Knaben, wie denn überhaupt die ersteren viel weniger individuell sind als die letzteren. Preyer macht auf einen solchen Unterschied bei Erwachsenen aufmerksam und meint, er habe darin seinen Grund, daſs Frauen viel weniger schreiben als Männer. Aber in der Schule schreiben die Mädchen genau soviel wie die Knaben, und doch springt der Unterschied in die Augen. Mir scheint diese Verschiedenheit in der Individualität der Geschlechter begründet zu sein. Knaben sind im allgemeinen selbständiger als Mädchen, haben äuſsern Einflüssen und Regelungen mehr entgegenzusetzen. Letztere ahmen daher die kalligraphische Vorlage genauer und leichter nach als die Knaben — was eine bekannte Tatsache ist — und weichen auch später in einem viel mäſsigeren Grade davon ab, wenn sie nicht gerade eine andere Handschrift nachahmen, worin ein weiterer Hinweis auf die geringere Selbständigkeit liegt.

Wie man schon an dem einen Beispiele sieht, entbehren die Erörterungen über den ursächlichen Zusammenhang von Schriftmerkmalen und Individualität nicht eines hohen psychologischen Interesses; es wäre nur zu wünschen, daſs dieses Interesse in weit umfassenderem Maſse befriedigt werden könnte, als es nach den zum Teil scharfsinnigen, zum Teil leider auch phantastischen Betrachtungen Preyers der Fall ist.

Wird es nun der Arbeit der Zukunft zunächst gelingen, auf empirischem Wege noch sicherer als bisher nachzuweisen, daſs der Handschrift die Eigenschaft eines Durchleuchtungsmittels der Individualität zukommt? In diesem Falle würde auch die Pädagogik aus der Graphologie insofern Nutzen ziehen können, als dem sachkundigen Lehrer ein weiteres Mittel an die Hand gegeben wäre, die Individualität des Kindes zu erforschen, und in den hin und wieder schon gebräuchlichen Individualitätenlisten würden Proben der Handschrift ebenso notwendig sein, wie Bemerkungen über diese oder jene physische oder körperliche Eigentümlichkeit.

Wird es weiterhin gelingen, den etwa bestehenden innigen Zusammenhang zwischen Individualität und Handschrift nach der ursächlichen Seite, d. i. auf psycho-physiologischem Wege, im einzelnen und umfassend klarzulegen? In diesem Falle würde sich aller Wahrscheinlichkeit nach dem Schreibunterrichte eine neue erziehliche Seite abgewinnen lassen. Schon Kant hat in seiner Anthropologie darauf hingewiesen, wie mit gewissen Bewegungen gewisse psychische Zustände und Vorgänge dergestalt verbunden sind, daſs mit Abänderung der ersteren auch eine Veränderung der letzteren eintritt, und die neuere Psychologie räumt der Bewegung als einem Faktor für das Seelenleben eine sehr wichtige Stelle ein. Die Kinderpsychologie ist in dieser Beziehung überaus lehrreich, nicht minder aber auch die Erziehung in der Kleinkinderstube, die auf die Ab- und Angewöhnung bestimmter Bewegungen einen groſsen Wert legt, offenbar in der, wenn auch dunkeln Absicht, dadurch nicht nur äuſserliche Wirkungen hervorzubringen. Ist es richtig, daſs sich die körperlichen Bewegungen, welche das psychische Leben begleiten, in der Bewegung beim Schreiben mehr oder weniger konzentrieren, so muſs in der letzteren eine wichtige Ansatzstelle für die erziehliche Einwirkung erblickt werden. Es gibt dann bei der Schreibbewegung gewisse, bisher in der Methodik übersehene Unarten und Tugenden, die im erziehlichen Interesse ebenso sorgfältig ab- oder angewöhnt werden müssen, wie das

in anderer Beziehung der Fall ist. Wer da glauben möchte, dafs eine derartige Einwirkung zu flüchtig sei, um einen inneren Erfolg hervorzubringen, darf darauf hingewiesen werden, dafs es sich hier nicht um flüchtige, sondern sehr energische Einwirkungen handelt, — ist doch z. B. die »Egoismusschleife« beim Kinde nur mit Mühe, beim Erwachsenen auch unter schärfster Selbstkontrolle kaum zu beseitigen.

4. **Spiegelschrift.** Hierunter versteht man eine Schrift, die vor den Spiegel oder bei umgewendetem Blatte gegen das Licht gehalten werden mufs, um lesbar zu sein. Nicht selten schreiben Kinder, die erst kurze Zeit mit dem Schreibenlernen begonnen haben, einzelne Buchstaben und Ziffern mit der rechten Hand in Spiegelschrift; meistens aber wird hierzu die linke Hand verwandt. Soltmann hat auf Grund zahlreicher sorgfältiger Versuche gefunden, und Piper hat es bestätigt, dafs Kinder mit zentralen Defekten, z. B. Schwachsinnige, Neurasthenische, Hysterische, Epileptische und Anämische, gleich bei dem ersten Versuche, die linke Hand zu verwenden, Spiegelschrift besser als gewöhnliche Schrift schreiben, während gesunde Kinder in dieser Beziehung viel ungeschickter sind. Soltmann erblickt daher in der Spiegelschrift »den Spiegel einer kranken Seele«. Piper fafst das allgemeine Ergebnis seiner Untersuchungen in folgenden drei Sätzen zusammen: 1. Da, wo zentrale Störungen oder Mängel vorhanden sind, wird häufig Spiegelschrift geschrieben. 2. Nicht immer, wo zentrale Störungen vorhanden, mufs Spiegelschrift geschrieben werden. 3. Die Spiegelschrift wird uns neben vielen anderen Erscheinungen bei Aufstellung der Prognose ein wertvolles Mittel oder ein beachtenswerter Mafsstab zur Beurteilung des intellektuellen Zustandes unserer geistig schwachen Zöglinge.

Literatur: Michon, Système de la graphologie. Paris 1875. — Erlenmeyer, Die Schrift. Grundzüge ihrer Physiologie und Pathologie. Stuttgart 1879. — Scholz, Die Handschrift und ihre charakteristischen Merkmale. Bremen 1885. — Soltmann, Schrift und Spiegelschrift bei gesunden und kranken Kindern. Festschrift zu Henochs 70. Geburtstag. S. 432—460. Berlin 1890. — Mielecke, Störung der Schriftsprache bei Schulkindern. Monatsschrift für die ges. Sprachheilkunde 1893. — Piper, Schriftproben von schwachsinnigen Kindern. Berlin 1893. — Preyer, Zur Psychologie des Schreibens. Hamburg 1895. — Meyer, Lehrbuch der Graphologie. Stuttgart 1895. — Paulus, Die Handschrift ein Bild des Charakters. Ebenda 1895. — Busse, Eine werdende Wissenschaft. München 1895. — Ufer, Handschrift und Individualität bei Schulkindern. Verhandlungen des 7. Internationalen Kongresses für Psychologie zu München 1896. — Couilliaux, La psychographie ou graphologie pédagogique. Paris 1896. — Crèpieux-Jamin, L'Écriture et le caractère. 4ième éd. Paris 1897. — Tarde, La graphologie. Revue philosophique, Oktober 1897. — Binet, Les révélations de l'écriture. Paris 1906. — Vergleiche auch Lobsien, Über Schreiben und Schreibbewegungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907.

Elberfeld. Chr. Ufer.

Schriftstellerlektüre im Gymnasium

A. Ziel. B. Weg. I. Auswahl unter den Schriftstellern. II. Behandlung der Lektüre. 1. Leseplan für den einzelnen Schriftsteller. Zeiteinteilung. 2. Gesichtspunkte für die Erklärung. 3. Schema für die Erklärung. a) Vorbereitung oder Analyse. b) Darbietung oder Synthese. α) Übersetzung, β) Vertiefung. aa) sprachliche. bb) sachliche. c) und d) Verknüpfung oder Assoziation und Zusammenfassung oder System. e) Anwendung oder Methode. 4. Abgekürztes Verfahren. 5. Zusammenfassungen. Abschliefsende Betrachtung des Lektürestoffs. 6. Beispiele: a) Cäsars Gallischer Krieg. b) Homers Ilias.

Es wird im folgenden Artikel nur von der Lektüre antiker Schriftsteller im Gymnasium die Rede sein, doch läfst sich annehmen, dafs das meiste, was hier zu sagen ist, auch für andere Schullektüre Geltung hat.

A. Ziel. Über das Ziel der Lektüre antiker Schriftsteller findet sich in den preufsischen Lehrplänen von 1901 folgendes: Als Ziel des lateinischen Unterrichtes überhaupt wird hingestellt: »Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums«; als Ziel des griechischen Unterrichtes: »Auf ausreichende Sprachkenntnisse gegründete Bekanntschaft mit einigen nach Inhalt und Form besonders hervorragenden Literaturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums«. In den »methodischen Bemerkungen« steht die Weisung »bei der Erklärung überall

die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten zu lassen. Grammatische Erläuterungen sind nur anzustellen, soweit sie zur Herbeiführung einer richtigen und klaren Auffassung der Stelle erforderlich sind. Die Hauptsache bei der Lektüre bilden eine auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende gute deutsche Übersetzung, das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums«. Und zur griechischen Lektüre wird bemerkt: »Der Unterricht mufs, beruhend auf grammatischer Gründlichkeit, den Gedankengehalt und die Kunstform des behandelten Werkes in seinen Teilen und in seinem gesamten Inhalte ins Auge fassen.«

Sehen wir von dem Wortlaute der aufgestellten Ziele ab und fassen wir ihren Sinn möglichst tief, so befinden wir uns wohl in Übereinstimmung mit ihnen, wenn wir als Ziel des altsprachlichen Unterrichtes, insbesondere aber der Schriftstellerlektüre, folgendes aufstellen: 1. Die Erkenntnisse der Schüler sollen gemehrt werden, indem ihnen Bilder jener Zeiten und Menschen vorgeführt werden, und indem diejenigen Vorstellungen und Gedankenreihen in ihnen erweckt werden, die in den Worten der alten Schriftsteller niedergelegt sind. Doch sollen diese nicht nur bei ihnen erweckt, sondern auch unter den Gesichtspunkten der Wahrheit, des Rechtes und der Schönheit geprüft werden. Und je wertvoller diese Gedanken sind, um so mehr sollen sie durch Verwebung untereinander und mit andern Vorstellungsmassen ihr geistiges Eigentum werden, damit sie geeignet sind, auch ihr Wollen mitzubestimmen. — 2. Die Schüler sollen aber auch zu den Griechen und Römern in das Verhältnis des Umgangs treten; sie sollen die Schicksale der einzelnen wie der Völker mit durchleben, ihre Konflikte mit durchkämpfen; sie sollen sich mit Teilnahme in ihre Anschauungen und Empfindungen versenken; sie sollen die Werke ihres Geistes als naturgemäfse Hervorbringungen ihrer Eigenart zu begreifen suchen und gleichzeitig des Unterschiedes sich bewufst werden, der sie selbst von jenen trennt. Werden so bei der Behandlung der antiken Schriftsteller die Interessen der Erkenntnis sowohl wie der Teilnahme gepflegt, dann werden die Schüler in das Geistes- und Kulturleben der alten Völker eingeführt. Zu einem völligen Erfassen dieses Geistes kann es ja nicht kommen, dazu mangelt der Schule die Zeit. Aber es läfst sich hoffen, dafs bei geistvollem und planvollem Betriebe der Schriftstellerlektüre die Schüler wenigstens eine Ahnung bekommen von der Eigenart dieser klassischen Völker und durch Vergleich mit der Gegenwart und mit unserm eignen Volke der geschichtliche Sinn in ihnen erweckt wird, dessen Vorhandensein in möglichst grofsen Schichten unsers Volkes allein eine günstige Entwicklung unsrer Zukunft erhoffen läfst. Denn nur wer die Vergangenheit so kennt, dafs die treibenden Kräfte des geschichtlichen Lebens ihm vor Augen liegen, der allein kann die Gegenwart richtig beurteilen; nur wer den ursachlichen Zusammenhang der Dinge kennt, kann in ihre Weiterentwicklung fördernd eingreifen.

Voraussetzung solch einer vertiefteren Schriftstellerlektüre ist sichere Beherrschung der Formenlehre und ausreichender Wortschatz, dessen Erweiterung bis in die Oberklassen regelmäfsig zu betreiben ist, um die Lektüre beschleunigen zu können. Von der Syntax braucht der Schüler anfangs nur das Grundgerüste zu kennen; mit der Zeit mufs natürlich gröfsere Vertiefung eintreten, so dafs auch die Zergliederung von Perioden des Thukydides, Platon und Demosthenes keine Schwierigkeiten bietet.

B. Weg. I. Auswahl unter den Schriftstellern. Soll die Schriftstellerlektüre so hohe Ziele erreichen, so mufs sie nach diesen Zielen von Anfang an hin gerichtet werden, d. h. sie mufs planvoll betrieben werden. Sowohl der gewohnheitsmäfsige Schlendrian, der seine Tagesarbeit regelmäfsig abhaspelt, ohne sich um höhere Ziele zu kümmern, wie das ungeregelte Vorgehen impulsiver Naturen mufs bekämpft werden. Der erste Schritt ist, dafs eine Auswahl unter den klassischen Schriftstellern getroffen wird unter dem Gesichtspunkte: Welche sind zur Erreichung des Zieles am meisten förderlich? Hierüber besteht heute nicht mehr viel Streit; wir können diesen Punkt also kurz behandeln. Zuerst fragen wir: In welchen Literaturgattungen haben sich die beiden Völker

so ausgezeichnet, dafs sie auch heute noch vorbildlich sind? Dann: Welche von den behandelten Stoffen können als grofs bezeichnet werden, so dafs ihre Darstellung durch den Schriftsteller nicht nur den Verstand anzieht, sondern auch die Phantasie anregt und das Gemüt bewegt? Um deutlicher zu sein, nennen wir ein Beispiel: Wir halten es für richtig, dafs Lysias aus der Reihe der Schulschriftsteller gestrichen wird; denn so anmutig auch seine Darstellung ist, der Inhalt des Dargestellten ist zu klein, um nachhaltig zu wirken. Umgekehrt hielten wir es für unrichtig, dafs — bis vor kurzem — in Preufsen Cäsars Bürgerkrieg nicht gelesen wurde. Denn die Ereignisse, die hier dargestellt sind, gehören einem der wichtigsten Zeiträume der Weltgeschichte an: sie behandeln die letzten Kämpfe der gewaltigen römischen Republik. Der Schauplatz, wo sie spielen, liegt uns nahe und ist uns auch sonst bekannt. Und im Mittelpunkte der Handlung steht der gröfste Mann, den das alte Rom hervorgebracht hat, und dieser ist gleichzeitig der Verfasser des Werkes und schildert die Vorgänge zum gröfsten Teile in so spannender Weise, dafs sich wenige Schriften des Altertums dieser an die Seite stellen lassen. Wegen der Gröfse des Stoffes kann auch das Leben Alexanders des Grofsen von Curtius Rufus in Frage kommen (vergl. Schiller-Ziemer Art. »Lateinischer Unterricht«, Bd. V, S. 340; Sparig, Vorschläge zu einer Auswahl aus Curtius. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 35) sowie auch einige Biographien des Plutarch. (So auch Kohl, Art. »Griechischer Unterricht« Bd. III, S. 714 und 724 und Monatsschr. f. höhere Schulen 1903, 673. Arrians Anabasis ist Plutarchs Darstellungen gegenüber doch minderwertig.) Jedenfallt sind durch diese Bücher tiefere Eindrücke zu erzielen als durch das Lesen von Xenophons Hellenika. Dagegen scheinen mir Xenophons Memorabilien ein sehr geeigneter Lesestoff für Obersekunda zu sein. Freilich darf man nicht alles lesen, ohne Wahl; aber es ist ein ansehnlicher Reichtum an Stellen vorhanden, die wie für diese Jugend geschrieben sind, wo Fragen, die ihr persönlich nahe liegen, in anziehender Weise behandelt werden. Vergl. E. Rosenberg, »Xenophons Memorabilien als Schullektüre«? Ztschr. f. Gymnasialwesen 1903, S. 225 fl.; Dörwald, Lehrproben 1894, Heft 40, S. 89. Gewifs ist Platon gröfser, aber für dieses Alter noch zu schwer. Ich erinnere mich an die Memorabilienstunden in Obersekunda noch mit grofser Befriedigung. Die Memorabilien sind durch die preufsischen Lehrpläne nicht ausgeschlossen; denn neben Homer und Herodot ist »andre geeignete Prosa« zugelassen; ausdrücklich empfohlen aber sind jetzt wieder Ciceros philosophische und rhetorische Schriften. Gewifs mit Recht. Enthalten doch diese Schriften, wie O. Weifsenfels in seiner Einleitung in die Schriftstellerei Ciceros S. III sagt, »in einer trotz aller Rhetorik und kunstvollen Gestaltung echt naiven Sprache den Ertrag der ganzen antiken Bildung«, und was er aus den griechischen Quellen, wenn auch nicht mit der heute üblichen Sorgsamkeit, zusammenstellt, um die römische Jugend in höheres Geistesleben einzuführen, hat teilweise für unsere Jugend noch gleiche Bedeutung. Man mufs nur die rechten Stücke auswählen. Vermeiden mufs man solche, zu deren Verständnis es nötig ist, eine Fülle an sich wertloser Einzelheiten heranzuziehen. Hierauf mufs man auch achten bei der Auswahl aus Ciceros Briefen, die ja auf der andern Seite des Fesselnden soviel enthalten. Die Catilinarischen Reden und Sallust beanstande ich mit Frick und Schiller-Ziemer (Art. »Lateinischer Unterricht,« Bd. V, 340), weil es pädagogisch unrichtig ist, die heranwachsende Jugend mit solchem Schmutz zu befassen. Für das Lesen des Bellum Jugurthinum ist freilich unlängst Adami in Frankfurt a. M. eingetreten (s. das Humanistische Gymnasium 1907, Heft 4 S. 122 fl.). — Die Lesebuchfrage ist von Kohl in dem Art. »Griechischer Unterricht« Bd. III, S. 715 so behandelt, dafs nichts hinzuzufügen ist. Den Zusammenhang der modernen Wissenschaft mit der altgriechischen zu erweisen, liegt nicht in der Aufgabe des humanistischen Gymnasiums. — Im allgemeinen wird man, trotz der geäufserten Bedenken, der Auswahl zustimmen können, die in den preufsischen Lehrplänen getroffen ist:

	Latein:	Griechisch:
IV	Nepos oder Lesebuch	—

	Latein:	Griechisch:
III	Cäsars Bellum Gallicum und Bellum civile, Ovids Metamorphosen	Xenophons Anabasis
UII	Leichtere Reden Ciceros, Auswahl aus Livius und Virgil oder aus Ovid	Xenophons Anabasis und Hellenika mit Auswahl, Odyssee oder auch ein Lesebuch
OII	Livius, Sallust, ausgew. Reden Ciceros oder auch Cato maior; Virgil (nach Kanon)	Herodot, Homer, andre geeignete Prosa (Lesebuch.)
I	Tacitus, Auswahl aus Ciceros philosophischen und rhetorischen Schriften, auch aus seinen Briefen, gröſsere Reden Ciceros, Auswahl aus Horaz.	Homers Ilias, Sophokles (auch Euripides) und Platon; daneben Thukydides, Demosthenes und andere inhaltlich wertvolle Prosa, auch geeignete Proben aus der griechischen Lyrik. (Lesebuch.)

Aus diesen Werken läſst sich, worauf es doch ankommt, die Eigenart eines jeden Volkes erkennen, und ihre Verfasser können als die Hauptvertreter der betreffenden Literaturgattungen gelten. Für Virgil, gegen dessen Zulassung Schiller Bedenken geltend gemacht hatte, die aber von Ziemer (Art. »Lat. Unterricht«, Bd. V, S. 341) nicht geteilt werden (vergl. auch Ludwig in der Neuen Philol. Rundschau 1901, Nr. 14, S. 335) spricht nicht nur der Umstand, daſs er das Römertum in idealer Weise zur Anschauung bringt, sondern auch der, daſs seine Aeneide von geradezu weltgeschichtlicher Bedeutung für die gesamte Literatur der Kulturvölker geworden ist, so daſs man es dem Gymnasialschüler schuldig ist, ihm seine Bekanntschaft zu vermitteln.

Aus dem vorhergehenden ist ersichtlich, daſs es nicht ausreicht, die Schriftsteller festzusetzen, welche gelesen werden sollen, es muſs auch bestimmt werden, welche Schriften, oder gar, welche Teile von Schriften. Nur soll dies nicht von den Oberbehörden für alle Schulen gleichmäſsig geordnet werden, sondern es verbleibt den einzelnen Anstalten eine gewisse Beweglichkeit. Mit Recht, denn teils sind die Schüler verschiedener Anstalten und Jahrgänge verschieden, teils sind es die Neigungen und Anlagen der Lehrer; und es ist im Interesse der Schule, auch hierauf Rücksicht zu nehmen; denn jeder kann nur das gut leisten, wozu er veranlagt ist. Früher wurde bei zwei Schriftstellern ein Kanon gefordert, bei Ovid und Virgil. Für Ovids Metamorphosen hat mir auch immer ein Kanon zweckmäſsig erscheinen wollen. Erstens kann ja von dem Buche nur wenig gelesen werden, selbst wenn man die Lektüre in UII fortsetzt; zweitens wird so langsam gelesen, daſs sich der Inhalt tief und fest einprägt; deshalb müssen Abschnitte mit recht wertvollem Inhalt ausgewählt werden, auf den in der Lehrzeit noch öfters hinzuweisen sich Gelegenheit bietet. Drittens ist das Gedicht nicht in der Weise ein Ganzes, daſs es von vornherein klar wäre, welche Abschnitte gelesen werden müssen, um einen Durchblick zu schaffen. Ein Kanon scheint hier also nötig; aber die Auswahl ist nicht dem Belieben eines jeden Lehrers zu überlassen, sondern sie ist im Einverständnis mit der Lehrerkonferenz zu treffen. Beachtenswerte Muster finden sich in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen 1884, S. 1 von Rost, S. 257 von Frick und in den Lehrproben und Lehrgängen Heft 34, S. 36 von Solmsen. Für Virgils Aeneide ist kein Kanon nötig, da hier die drei von mir erwähnten Gründe nicht vorliegen. Ein Leseplan muſs natürlich aufgestellt werden, aber das ist Sache des einzelnen Lehrers, der sich hierüber mit dem Direktor verständigen mag. Ein beachtenswerter Leseplan für die Aeneide ist mitgeteilt in den Lehrproben Heft 34, S. 42 von Pabst. Für Homer wird in den preuſsischen Lehrplänen in den Methodischen Bemerkungen ein Kanon »empfohlen«. Ein Kanon mag hier zweckmäſsig sein, weil der Unterricht in der Regel in verschiedenen Händen liegt. Aber er sei nicht so umfassend, daſs der Lehrer gar keine Möglichkeit hat, noch andere Stellen zu lesen. (S. Kohl, Art. »Griechischer Unterricht«, Bd. III, 728 u. Zeitschr. f. d. Gymn. 1902, 689; Bauck, Kanon für die Lektüre der Ilias, Zeitschr. f. d. Gym. 1901, 595.)

Wir haben es hier vorläufig noch mit dem allgemeinen Lehrplan zu tun, d. h.

dem Plan, der die gesamte Lektüre umfafst, die den Schülern während ihres Aufenthaltes auf dem Gymnasium näher gebracht werden soll. Schon das Wort »Plan« besagt, dafs hier nicht der Zufall walten darf. Solch ein allgemeiner Leseplan kann ein für allemal festgelegt sein, so dafs jedes Jahr in derselben Zeit, in derselben Klasse derselbe Stoff behandelt wird. Das wäre für die Verwebung der einzelnen Gedankenreihen aus den verschiedenen Stoffgebieten sehr günstig, weil jeder Lehrer genau wüfste, auf welche apperzipierenden Vorstellungen er bei dem Schüler mit Sicherheit rechnen könnte. Aber es erheben sich auch Bedenken. Zunächst läfst sich die Sache nicht durchführen in Anstalten, wo mehrere Jahrgänge in einer Klasse vereinigt sind. Ferner läfst sich befürchten, dafs der Unterricht leicht versteinern würde, wenn jedes Jahr, vielleicht von demselben Lehrer, genau dasselbe gelehrt werden müfste. Auch ist, wie schon gesagt, nicht jeder Lehrer für jeden Lesestoff ein geeigneter Vermittler. Uns scheint, wenigstens für die Oberklassen, ein wandelbarer allgemeiner Leseplan den Vorzug zu verdienen. Dann mufs aber die Feststellung desselben als eine ernste Aufgabe der gesamten Lehrerkonferenz betrachtet werden. Denn es darf nicht dem Zufall überlassen werden, was ein Schüler im Klassenunterrichte zu lesen bekommt, sondern die gesamte Lektüre einer Schülergeneration mufs ein in sich zusammenhängendes Ganze bilden (vergl. Wehrmann, Programm der Kreuznacher Realschule, 1895), bei dessen Feststellung sich der Willen der Lehrer mit bestimmen lassen mufs durch den Gesichtspunkt, dafs es gilt, die Schüler möglichst in das gesamte Geistes- und Kulturleben der alten Völker einzuführen.

Früher beging man bei Auswahl der lateinischen Lektüre den Fehler, dafs man zuviele Reden Ciceros las, die von unbedeutenden Dingen handelten, aber ein ebenso grofser Fehler würde es sein, wenn man ausschliefslich historische Werke lesen wollte. Die Lektüre mufs vielseitig sein, wie das Geistesleben der Alten.

Dies mufs die Beratung in den Konferenzen über den allgemeinen Leseplan im Auge behalten. Aber sie mufs auch über die richtige Anordnung des Lesestoffs Anordnungen treffen. Platons Apologie des Sokrates wird ja wohl von jedem Schülerjahrgange gelesen; jedenfalls sollte sie das; aber in welcher Klasse dies zu geschehen hat, hängt von Umständen ab. Sind z. B. in Obersekunda Xenophons Memorabilien in verständiger Auswahl gelesen worden, so empfiehlt es sich, unmittelbar daran in Unterprima die Lesung von Platons Apologie zu schliefsen, damit die eben gewonnenen Eindrücke von der hohen Persönlichkeit des Sokrates noch frisch sind und so die Wirkungen des neuen Lesestoffs noch steigern. Sind die Memorabilien aber nicht in jener Klasse gelesen worden, so würde ich die gesamte Platonlektüre an das Ende des Primakurses legen. Denn Platon gewinnt unglaublich an Interesse, wenn das Wort- und Satzverständnis keine Schwierigkeit mehr bereitet, und das Herausarbeiten der Persönlichkeit des Sokrates ist für die Jugend um so anziehender und gewinnreicher, je reifer sie selbst ist.

II. Behandlung der Lektüre. 1. Leseplan für den einzelnen Schriftsteller. Zeiteinteilung. Ist festgestellt, welcher Schriftsteller, bezüglich welches Schriftwerk, während einer bestimmten Zeit des Schuljahres gelesen werden soll, so hat sich der Lehrer einen Überschlag zu machen, wieviel Lehrstunden ihm hierfür zur Verfügung stehen. Hierbei hat er immer eine Anzahl Stunden weniger anzusetzen, als bei regelrechtem Gang der Dinge abfallen würden; denn es treten jedesmal einige Störungen ein. Dann hat man die Zeit so zu verteilen, dafs man sicher etwas Ganzes fertig bringt. Dafs man mit einem neuen Schülerjahrgange mitten in einem Kapitel der Anabasis oder einem Buche der Odyssee beginnt und am Schlusse des Jahres da aufhört, bis wohin man gerade gelangt ist, kommt wohl in der Gegenwart nicht mehr vor. Um sicher das Ziel zu erreichen, mufs man reiflich erwägen, welche Gangart überall anzuwenden ist, und wo man vielleicht ohne Schaden etwas überspringen darf. Es ist nicht richtig, wie es zu Ernestis Zeiten geschah, in jeder Sprache zwei Autoren zu lesen, den einen in langsamer Gangart (statarisch) und eindringlich, um zur wissenschaftlichen Sorgfalt anzuleiten, den andern in schneller

Gangart (kursorisch) zur Bildung des Geschmackes und wegen der Realien. Man wird vielmehr beide Gangarten je nach dem didaktischen Werte der einzelnen Abschnitte oder der didaktischen Absichten, die man verfolgt, miteinander abwechseln lassen. »Zunächst ist«, sagt Willmann in seiner Didaktik II², 389, »die Rücksicht auf den Schüler bestimmend, aber bei richtigem Fortschreiten ihres Wissens und Könnens tritt mehr und mehr der Autor in sein Recht. Anfangs muſs gelernt werden, um lesen zu können, dann gelesen werden, um zu lernen.« Ja, man kann sich manchmal begnügen, eine Stelle bloſs ausdrucksvoll vorlesen zu lassen, oder sie zu Hause lesen und in der Schule bloſs ihren Inhalt mitteilen zu lassen. Muſs man Zeit sparen, so teilt man ein gröſseres Stück unter verschiedene Gruppen von Schülern auf, so daſs jede Gruppe nur einen Abschnitt zu Hause zu lesen bekommt. Dann läſst man sich über den Inhalt berichten und überzeugt sich durch Stichproben, daſs er auch wirklich im Urtexte gelesen ist. Ich denke hier besonders an die Homerlektüre; aber auch bei Geschichtsschreibern ist dieser Weg manchmal einzuschlagen. Zuweilen wird der Lehrer ganze Abschnitte überspringen und durch freien Vortrag die Lücke ergänzen. Ja, wenn es für das Ziel des Lehrplans nötig ist, daſs von einem Schriftsteller den Schülern mehr bekannt wird, als im Urtexte bewältigt werden kann, so läſst sich sogar das Lesen in Übersetzungen empfehlen. So würde ich neben den zwei Dramen des Sophokles, die herkömmlicherweise behandelt werden, noch einige in Übersetzung lesen lassen, bevor ich den Sophoklesunterricht zum Abschlusse brächte. Auch hierfür müssen natürlich einige Stunden ausgespart werden, wenn man nicht einige deutsche Stunden heranziehen kann. Im allgemeinen wird man seine Zeiteinteilung so zu treffen haben, daſs man für den Anfang, zur sicheren Einführung ins Neue, langsames Lesen in Aussicht nimmt, dann rascher vorgeht, gegen Ende aber einige Zeit übrig hat, um die Früchte zu sammeln, welche beim Lesen erwachsen sind.

2. Gesichtspunkte für die Erklärung. Im übrigen ist der Leseplan abhängig von den Gesichtspunkten, die man bei der Erklärung im Auge hat. Und diese können sehr verschieden sein. Einerseits hat man es mit der sprachlichen Form zu tun, andrerseits mit dem Inhalt; dazu kommt noch die Verdeutschung des Textes. Früher wandte man sich wohl ausschlieſslich der Sprachform zu, und die Schriftsteller galten als Tummelplätze, wo man die Schüler übte in Formenlehre oder Syntax, oder Stilistik und Rhetorik. Beachtete man den Inhalt, so geschah es besonders in der Absicht, Antiquitäten zu sammeln, und man lieſs, besonders für Homer und Horaz, groſse Kollektaneen anlegen, in die didaktisch wertloses Zeug in groſser Fülle zusammengeschrieben wurde. Wichtiger ist es doch, man lehrt den Gang einer Handlung oder den Zusammenhang einer Gedankenreihe erfassen, Ort und Zeit einer Handlung festlegen, die einzelnen Handlungen beurteilen, die einzelnen Menschen sowohl wie auch Volkspersönlichkeiten ihrem Wesen nach erfassen, den Plan des Schriftstellers verstehen, seine Darstellung würdigen. Als Teil der Erklärung darf auch eine gute Verdeutschung gelten. Ja, in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preuſsens, S. 30, wird eine »auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende, gute deutsche Übersetzung« als eine Hauptsache bei der Lektüre bezeichnet. Nicht ohne guten Grund: denn das Streben nach einer solchen ist verbunden mit der Beobachtung der Sprachmittel der fremden Sprache, die sich teils mit denen der Muttersprache decken, teilweise aber auch nicht.

Alle diese Gesichtspunkte sind beachtenswert; aber wollte man sie immer alle im Auge behalten, so würde die Lektüre nicht von der Stelle kommen. Man muſs prüfen, für welche Gesichtspunkte ein Abschnitt als besondere »Fundstätte« anzusehen ist, und unter diesen ihn behandeln. Man lasse sich nicht irre machen, wenn Leute, die sich als Hüter echter Wissenschaftlichkeit vorkommen, demjenigen Ungründlichkeit vorwerfen, der nicht alles mit gleicher Breitspurigkeit treibt. Die Gründlichkeit der Behandlung besteht nicht darin, daſs ich alles, auch das didaktisch Wertlose, beleuchte und erkläre. Oft besteht sogar ein Gegensatz zwischen dem didaktisch und wissenschaftlich Wertvollen,

indem die Wissenschaft besonders die seltenen »Vorkommen« beachtenswert findet, während diese für den Unterricht meist gleichgültig sind, weil sie nichts Typisches an sich haben, das für andere, ähnliche Fälle lehrreich ist; die grofse Mühe, die auf ihr Verständnis und ihre Einprägung zu verwenden wäre, würde sich nicht lohnen. Auch der Trieb, wissenschaftlich Vollständiges zu bieten, trübt leicht dem gewissenhaften Lehrer den Blick für seine wirkliche Pflicht, blofs das didaktisch Brauchbare herauszuheben, weil er den Vorwurf der Ungründlichkeit fürchtet. Ungründlich ist der Unterricht, wenn er die ausgewählten Lehreinheiten nicht vollständig zur Klarheit bringt, wenn er sie nicht genügend zu dem schon vorhandenen Vorstellungsmaterial in Beziehung setzt, so dafs auch dieses durch den neuen Zuwachs erhöhte Bedeutung erhält, und wenn er endlich nicht die erhöhte Kraft des Schülers an entsprechenden Aufgaben erprobt. Die Gründlichkeit hat es mit der Tiefe zu tun, nicht mit dem Umfange an der Oberfläche, vergl. meinen Aufsatz »Einheitlichkeit des Unterrichts«, Lehrproben Heft 54, S. 24. Herbart sagt in seiner Vorrede zu Dissens Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen (Willmann, Herbarts pädagogische Schriften I, 576): »Wenn die eigentliche Erziehung sich an die Philologie wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht allein geleitet, die Teilnahme an allem, was menschlich ist, desto reicher auszubilden, so will sie darum nicht einen Rektor oder Professor eloquentiae mit allen grammatischen Kenntnissen, welche die Vergleichung vieler Sprachen gewährt, ausstatten; aber einen Mann will sie entwickeln, dem die Vorzeit ein klares Bild gegeben habe, das in seinem Herzen wohne und das ihm helfe, die Gegenwart leichter zu tragen und richtiger zu behandeln.« Beachtung verdient auch eine Äufserung von Ziller, Grundlegung[2], S. 279: »Was Gegenstand der Sprachforschung ist, dafs man den Ursprung, den Entwicklungsgang, den Bau der Sprache als eine der gröfsten Schöpfungen des menschlichen Geistes erkenne und vielleicht auch ihre Verwandtschaft mit anderen Sprachen sowie ihre Stellung inmitten der Gruppen und Familien von Sprachen, deren ursprünglicher Zusammenhang, deren allmähliche Trennung und selbständige Fortbildung aus sicheren und deutlichen Spuren zu erweisen ist, das darf nicht zum Gegenstande der allgemeinen Bildung gemacht werden, sondern für diese mufs die Sprache dem Zwecke dienen, dafs die Literaturerscheinungen, die Stoffe der Dichtung und Geschichte verstanden werden, und nur soweit, als jener Zweck das Bedürfnis von Sprachkenntnissen deutlich herausstellt, dürfen diese ausgedehnt werden. Wo der sprachliche Unterricht anders behandelt wird, erlangt er auch wenig Einflufs auf das Wollen des Menschen.« Deshalb braucht man freilich nicht zu glauben, dafs Ziller einem oberflächlichen Betriebe des grammatischen Unterrichtes das Wort geredet habe. Im Gegenteil. Er fordert die gröfste, auf Selbsttätigkeit der Schüler beruhende Gründlichkeit. So heifst es in der »Grundlegung« S. 77: »Wenn man es unternimmt, die Schulsysteme der Onomatik, der Formenlehre und Syntax aus der Lektüre selbst entstehen zu lassen, dann finden sich die reichsten Gelegenheiten für das Abstrahieren von Unwesentlichem, Zufälligem und das Hervorheben des Wesentlichen, Charakteristischen, für das Aufsteigen vom Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen und durch Ansammeln und Gruppieren von Beispielen, für das Vergleichen von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, für das Subsumieren und Zusammenfassen wie für das Trennen, Unterscheiden und Zergliedern, für das Erklären und Einteilen nach den verschiedensten Einteilungsgründen .... (Dieser Stoff) kann an Bestimmtheit der Begriffe, an Schärfe des Auffassens und konsequenten Denkens, an die von Beobachtung logischer Regeln abhängige, allen Spielen mit unklaren Vorstellungen entgegengesetzte Strenge und Gesetzmäfsigkeit der Gedankenentwicklung, d. i. an Wissenschaftlichkeit und an den allmählichen Aufbau eines Systems gewöhnen .... Endlich kann durch die Gewohnheit des Sprachunterrichtes ein Geist der Beobachtung und des Untersuchens zur andern Natur des Zöglings werden.«

Ist also auch die Aneignung des Gedankeninhaltes der Lektüre bei Herbart und Ziller wie nach den preufsischen

Lehrplänen die Hauptsache, so wird doch die Wichtigkeit des sprachlicheu Könnens beiderseits nicht unterschätzt, nicht nur weil es die Voraussetzung zu einem selbständigen Eindringen in die Literatur ist, sondern auch der sprachlich-logischen Schulung wegen. Aber die Gesichtspunkte für die Gliederung der Lektüre sind natürlich dem Inhalte zu entnehmen. Dieser mufs vom Lehrer ganz überschaut werden, bevor er die zu lesende Schrift in »Lehreinheiten« zerlegt. (S. Reins Art. »Methodische Einheit«, Bd. V, S. 847.) Für die Behandlung dieser Einheiten gibt uns die Herbart-Zillersche Schule ein festes Schema an die Hand, dessen Erörterung wir uns nun zuwenden.

3. Schema für die Erklärung der Lektüre. Für die statarische und allseitig eindringende Lektüre würde sich das Schema so gestalten: Zunächst wird ein Ziel aufgestellt, das sich auf den Inhalt der Lehreinheit bezieht, den Schülern verständlich ist und geeignet ist, ihr Interesse zu erregen. Hierauf folgt die Vorbereitung (Analyse), die Darbietung und vertiefende Betrachtung (Synthese), dann die Bildung allgemeinerer Vorstellungen und Begriffe auf den Stufen der Verknüpfung (Assoziation) und Zusammenfassung (System), endlich die Anwendung des Neugelernten (Methode); vergl. Justs Art. »Formalstufen«, Bd. II, 870.

a) Die Vorbereitung oder Analyse. Diese mufs bei fremdsprachlichen Texten zwiefach sein, erstens sachlich, zweitens sprachlich. Die erste hat die Sachbegriffe in den Köpfen der Schüler wieder rege zu machen und zu gruppieren, die für die rasche Aufnahme des Neuen vorhanden sein müssen. Die zweite hat die sprachlichen Schwierigkeiten soweit zu erleichtern, dafs sie nachher von den Schülern selbst überwunden werden können. Grofse Einleitungen zu neuen Schriftstellern gibt man nicht. Was diese früher an Stoff boten, wird teils, d. h. soweit es die Schüler nicht angeht, überhaupt weggelassen, teils bei dem Abschlusse der betreffenden Lektüre in gemeinschaftlicher Arbeit aus dem Gelesenen selbst gewonnen, und nur soweit dies untunlich ist, vom Lehrer dargeboten. Nur bei der Lektüre eines klassischen Dramas darf die Vorbereitung sich umfangreicher gestalten. Soll nämlich beim Lesen des Dramas die Kunst des Dichters erkannt werden, so mufs der Stoff als solcher, d. h. also die Begebenheiten, welche dem Drama zu Grunde liegen, dem Schüler vorher bekannt sein; sonst wird ihn das stoffliche Interesse zu sehr beherrschen, als dafs er genügend auf des Dichters Kunst achten könnte; ja, da ihm der Vergleich fehlt, würde er vielleicht des Dichters Verdienst gar nicht erkennen; vergl. hierzu Herbart bei Willmann I, S. 425.

Sonst hat man sich gleich der ersten Lehreinheit zuzuwenden. Die sprachliche Vorbereitung auf diese kann, ebensowie die sachliche, in die Schule selbst verlegt werden. In der Quarta, wie auch noch später, so oft man einen neuen Schriftsteller zu lesen beginnt, ist dies auch zu empfehlen. Aber bei gröfserer Übung kann hier auch die häusliche Arbeit herangezogen werden, deren allzugrofse Beschränkung ein erziehlicher Fehler ist. Man mufs nur nicht verlangen, dafs die Schüler mit blofsem Text und grofsem Lexikon Aufgaben lösen sollen, denen manchmal der Lehrer selbst nicht gewachsen sein würde. Bei solchem Vorgehen erzieht der Lehrer die Schüler zur Unwahrheit. Der Lehrer mufs dem Schüler entweder Winke geben für das Verständnis schwieriger Stellen, oder ihn auf die Benutzung einer guten Schulausgabe mit Erklärungen verweisen. Gut ist solch eine Ausgabe aber blofs dann, wenn sie weiter nichts beabsichtigt, als dem Schüler bei der Vorbereitung zu helfen, wenn sie die Schwierigkeiten blofs erleichtert, nicht beseitigt, und wenn sie der Behandlung in der Schule nicht vorgreift durch Hervorhebung der Schlagworte und Angabe des Inhalts.

Die häusliche Vorbereitung mufs so weit gehen, dafs der Schüler eine rohe Totalauffassung von dem Inhalte der vorbereiteten Stelle mit in die Schule bringt. Insofern stehen wir hier schon auf der Schwelle zur Darbietung.

b) Die eigentliche Darbietung (Synthese) zerfällt in zwei Teile α) die Übersetzung, β) Die Vertiefung. — α) Die Übersetzung tritt an die Stelle des Lesens bei einem deutschen Stoffe. Man könnte daran den-

ken, auch in der Fremdsprache den Text zuerst vorlesen zu lassen. Aber das ist nur zweckmäſsig bei völlig unvorbereitetem Übersetzen, und auch da ist es richtiger, der Lehrer lieſst die Worte selbst vor oder läſst sie heimlich lesen. Das laute Vorlesen, das sehr zeitraubend ist, muſs für den Schüler zugleich eine Übung im Schönlesen sein; schön lesen aber kann er nicht eher, als bis er den Text richtig verstanden hat. Das laute Lesen ist also aufzuschieben; vergl. G. Richter, Ein Schema zur Artikulation des Unterrichtes bei der Schriftstellerbehandlung, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 35, S. 65. Übersetzt wird hintereinander eine ganze Einheit, natürlich in der Regel von mehreren Schülern. Die Übersetzung und die Besprechung müssen sich reinlich sondern. Zu bekämpfen ist das wörtliche Übersetzen wie auch ein Übersetzen, das sich wörtlich dem Konstruieren anschlieſst. (So auch Schiller-Ziemer im Art. Lateinischer Unterricht Bd. V, 357.) Konstruiert werden muſs ja freilich auch noch manchmal in den Mittelklassen — natürlich wird dabei vom Prädikat ausgegangen —, und die Grundbedeutung von Wörtern muſs auch noch manchmal festgestellt werden, aber Wortverbindungen, die es nicht entsprechend auch im Deutschen gibt, dürfen unter keinen Umständen wörtlich ins Deutsche übertragen werden. Ich darf wohl fragen: Wie denkt sich der Römer die Sache, wenn er sagt: »Bellum inferre alicui«? Aber dann frage ich weiter: Wie sagt der Deutsche dafür? »Jemand mit Krieg überziehen, mit jemand Krieg anfangen.« Die Übersetzung »jemand den Krieg hineintragen« darf gar nicht ausgesprochen werden, um das Sprachgefühl unserer Schüler nicht abzustumpfen. Das umgekehrte Verfahren hat unglaublich viel Unheil angerichtet. Ebenso muſs die Nachahmung griechischer oder lateinischer Perioden im Deutschen in der Regel zurückgewiesen werden, damit das Deutsch unserer Schüler nicht verdorben werde. Den Schüler, der zu übersetzen hat, darf man nicht unterbrechen, höchstens kann man ihn einmal durch ein kurzes Wort vor einem Fehltritte bewahren. So gewöhnt man die Schüler an saubere Leistungen, die vom Lehrer wie auch von den Mitschülern besser beurteilt werden können. Denn letztere sind zunächst Richter, oder vielleicht zunächst nur einer von ihnen, den man besonders dazu bestimmt hat. »Was war falsch?« »Was könnt Ihr besser machen, im ersten Satze? im zweiten Satze?« Was die Schüler nicht zu bessern wissen, und was doch der Besserung bedarf, das hebt schlieſslich der Lehrer, der sich die mangelhaft übersetzten Stellen mit dem Bleistifte bezeichnet hat, selbst heraus, um es noch richtig stellen zu lassen oder auch im Notfalle dies selbst zu tun.

So verstehe ich »die gemeinsame Erzeugung einer guten Übersetzung in der Unterrichtsstunde«, und das halte ich auch für eine fördernde Beschäftigung. Aber weiter soll man in der Regel mit seinen Anforderungen an gemeinschaftliche Arbeit nicht gehen. In Prima ist es ja eine ganz anziehende Übung, alle von den Schülern vorgebrachte Übersetzungsvorschläge vorsichtig mit dem vorliegenden Texte zu vergleichen und zum Bewuſstsein zu bringen, welche Mittel die eine und die andere Sprache hat, um einen Gedanken oder Begriff einzukleiden: man kann gewiſs so das Sprachgefühl und auch die Sprachkunst fördern; aber wollte man dies als eine Aufgabe bezeichnen, die alle Zeit, auch in den unteren Klassen, gelöst werden sollte, so würden andere Aufgaben, die noch wichtiger sind, nicht gehörig berücksichtigt werden können. Weiſs ich doch, daſs ich bei solchem Verfahren für die Übersetzung von vier bis sechs Zeilen von Tacitus' Germania oder vier Strophen Horaz eine ganze Stunde verbraucht habe, die uns übrigens sehr rasch verfloſs. In den Mittel- und Unterklassen, wo der Wortschatz der Schüler noch so beschränkt ist, soll man solche Übungen unterlassen. Wenn die Schüler nicht mit Hilfe des Kommentars das rechte Wort gefunden haben oder sofort wissen, so lasse man nicht lange raten und wäge nicht erst lange ab, was sie bringen, sondern gebe selbst die richtige Verdeutschung. Denn wo bleibt sonst die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der alten Völker, wenn die Übersetzung soviel Zeit verschlingt?

Nachdem die Übersetzung von Mitschülern und Lehrer verbessert ist, könnte man die Musterübersetzung des Lehrers

folgen lassen wollen. Für diese Reihenfolge bin ich auch früher eingetreten, aber schon 1895 (Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. XXVII, S. 242) bin ich davon abgekommen. Äufserlich sieht ja das Schema reinlicher aus, wenn erst die Übersetzung ganz abgetan wird und dann die Vertiefung eintritt; aber didaktisch ist es zweckmäfsiger, erst die Vertiefung eintreten zu lassen, weil dann die verschiedenen Begriffe und Gedanken, um deren Verdeutschung es sich handelt, in der Besprechung erst noch einige Male vorkommen, so dafs dann die Übersetzung dafür leichter verstanden und sicherer behalten wird.

β) Vertiefung. Auch die Vertiefung, die den Unterrichtsstoff zur vollen Klarheit bringen soll, hat es erstens mit der Form, zweitens mit dem Inhalte zu tun, und zwar in dieser Reihenfolge, weil ein sicheres Verständnis der Form zum leichteren Verständnisse des Inhaltes beiträgt. aa) Die Sprachform ist unter drei Gesichtspunkten zu betrachten: 1. die Bedeutung der einzelnen Sprachmittel, d. i. Wortkunde oder Onomatik, 2. die Formen der einzelnen Sprachmittel und ihre Abhängigkeit voneinander, d. i. Grammatik als Formenlehre und Syntax, 3. die Wahl der Sprachmittel, d. i. Stilistik und Rhetorik. — 1. Die Wortkunde hat es zu tun mit der Grundbedeutung der Wörter und den abgeleiteten Bedeutungen, soweit sie für den einzelnen Fall in Frage kommen; aber da eine Sprache im wesentlichen nicht aus einzelnen Worten besteht, sondern vielmehr aus bestimmten Wortverbindungen, so hat sie sich auch mit den Phrasen zu beschäftigen. Hier sind also auch Wendungen anzueignen wie laudem sibi parere (nicht parare) = berühmt werden; admirationem habere, movere (nicht admiratione adfici) = bewundert werden. Dabei wird ja schon oft in das grammatische und stilistische Gebiet übergegriffen. So auch bei den eben erwähnten Beispielen, die bei dem stilistischen Kapitel »Ersatzmittel« wieder vorkommen würden. Ähnlich liegt es bei folgendem Falle: ich lasse ‚proelio contendere cum aliquo« übersetzen mit ‚sich mit jemand schlagen'. Dabei ist zu erörtern: contendere heifst eigentlich ‚sich anspannen, sich anstrengen'; dann »sich als Gegner anstrengen, d. i. wetteifern«. Das kann ja auf verschiedenen Gebieten und mit verschiedenen Mitteln geschehen. Die Mittel werden im blofsen Ablativ angegeben, wie hier durch proelio. Warum kann ich nun proelio unübersetzt lassen? Der Begriff »sich schlagen« oder »kämpfen« ist enger als der von contendere; letzterer ist erst durch den Zusatz proelio soweit verengert worden, dafs er sich mit der Verdeutschung »kämpfen, sich schlagen« ungefähr deckt. Auch bei diesen Erörterungen tritt eine Verschmelzung theoretisch verschiedener Dinge ein, die erweist, dafs die sprachliche Vertiefung zwar dem Schema nach, wie oben geschehen, reinlich gegliedert werden kann, nicht aber in der Ausführung. — 2. Bei der grammatischen Vertiefung hat man sehr verschieden zu verfahren je nach dem Standpunkte und der Lehraufgabe der Klasse. In den unteren Klassen wird die Bestimmung und Zergliederung der Wortformen eine gröfsere Rolle spielen als in den oberen; aber im Griechischen wird man auch in den obersten Klassen nicht ablassen dürfen, gelegentlich schwierige Wortformen, besonders homerische, erklären zu lassen, weil sonst die Formensicherheit, d. h. die Voraussetzung für eine gründliche Lektüre, unglaublich rasch schwindet. Aber wohl gemerkt! man frage nicht weiter, als nötig ist, um sich zu überzeugen, dafs Unklarheit über die Form nicht bestehe. Die grammatischen Übungsstunden sind von der Lektüre reinlich zu trennen. Kommen Formen vor, die der Schüler noch nicht kennt und auch noch nicht verstehen kann, wie z. B. unregelmäfsige Verbalformen bei dem griechischen Lesestoffe der Obertertia, so werden diese vorläufig wie blofse Vokabeln eingeprägt. Ähnlich hat man sich den syntaktischen Fügungen gegenüber zu verhalten. Schwieriges, aber schon Bekanntes, wird kurz erläutert oder aufgefrischt, Geläufiges übergangen, Unbekanntes einstweilen zurückgestellt oder als Phrase behandelt; z. B. in Quarta non dubito, quin, in Obertertia Konstruktionen mit πρίν, ὥστε. Wie der eigentliche grammatische Unterricht, von dem wir hier nicht weiter zu reden haben, mit der Lektüre in engere Verbindung gesetzt werden kann, habe ich behandelt im Jahrbuch des Ver. für wiss. Päd. XIX, 140 fl., XXVII, 231 ff., und in dem Aufsatze über die Gestaltung

des Unterrichtes in den alten Sprachen, Lehrproben und Lehrgänge Heft 44, 61 ff. — 3. Ähnlich hat man zu verfahren mit stilistischen und rhetorischen Erscheinungen, deren genauere Betrachtung ja naturgemäfsig gröfstenteils den oberen Klassen zufällt. In die Lektürestunde gehört ihre Erörterung nicht. Sobald eine Anzahl zusammengehöriger Fälle dagewesen ist, mufs eine Stunde angesetzt werden, in der sie der Betrachtung unterworfen werden, um auf induktivem Wege Regeln zu gewinnen. Auf diese greift der Lehrer bei der Lektüre dann zurück, wenn es wegen Klarstellung des Gedankens nötig wird. Das ist z. B. häufiger bei ‚an' der Fall. Bei Dichtern würde endlich noch der Metrik Beachtung zu schenken sein. Auch für diese setzt man gelegentlich eine halbe Stunde an, um den vorgekommenen Lehrstoff zu ordnen und einzuprägen. Aber man geize mit der Zeit bei der Behandlung des Formalen, spanne hier auch den Hausfleifs an, um möglichst viel Zeit übrig zu behalten, zunächst für die sachliche Vertiefung.

bb) Die sachliche Vertiefung ist auch oft zweiteilig. Immer ist eine wissenschaftliche Vertiefung vorzunehmen, oft auch eine ethische. Bei der ersteren wird zunächst festgestellt, welches der Inhalt der gelesenen Einheit ist. Man läfst nämlich das Ganze gliedern und über jedes Glied eine Überschrift setzen, sei es mit einem Worte, sei es mit einem Satze, womöglich in der fremden Sprache. Dann dringt man tiefer ein, indem man das logische Verhältnis der Begriffe oder Sätze zueinander bestimmen läfst, oder indem man die Schüler anregt, sich in die Sachlage hineinzuversetzen, um die einzelnen Vorgänge in ihrem ursachlichen Zusammenhange zu erfassen, oder auch um zu begreifen, warum gerade dieses oder jenes Wort zur Bezeichnung der Sachlage gebraucht ist. Soweit es sich um Zuständliches handelt, darf der Lehrer nicht alles aus den Schülern herausfragen wollen; hier hat er selbst zu geben; so aus dem Gebiete der Antiquitäten. Hier hat auch, um mit den preufsischen Lehrplänen zu reden (S. 31), »eine Verwertung von künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln einzutreten;« vergl. hierüber meinen Aufsatz in den Lehrproben und Lehrgängen Heft 44, S. 69 und Artikel »Anschaulichkeit des Unterrichts im Gymnasium« Bd. I, S. 188, sowie Artikel »Kunstunterricht« Bd. V, S. 250.

Aber die wissenschaftliche Vertiefung reicht nicht aus, wenn es sich in der Lektüre um Willensäufserungen, Entschlüsse, Taten einzelner Personen oder auch ganzer Volkspersönlichkeiten handelt. Diese sind klarzustellen und vom Standpunkte der Klugheit und der Sittlichkeit aus zu beurteilen sowie psychologisch zu erklären. Man kommt also auf die Fragen: Was hat er getan (gesagt)? Welche Absicht hatte er dabei? Hat er klug gehandelt? Hat er recht gehandelt? Wie erklärt sich seine Handlungsweise?

Sind alle Einzelheiten sachlich, ethisch und psychologisch erörtert, und ist der Verlauf der Geschichte oder der Zusammenhang der Gedanken völlig begriffen, dann kann man sich wohl bei schwierigeren Abschnitten von den Schülern eine geläuterte Totalauffassung geben lassen, die wesentlich anders ausfallen wird als die, welche auf Grund der blofsen häuslichen Vorbereitung gegeben worden war.

Hier endlich hätte dann die Musterübersetzung des Lehrers einzutreten, die, wenn die Vertiefung richtig angelegt war, etwas Neues kaum noch bringen wird. Sie mufs vom Lehrer gut vorbereitet sein; vergl. R. Schenk, Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung, Lehrproben und Lehrgänge Heft 28, S. 71. Derselbe, Nachübersetzen, Vorübersetzen usw. Berl. Ztschr. für d. Gym.-Wesen 1890, S. 406 ff. L. Freytag in Lyons Ztschr. für den deutschen Unterricht Heft I, 172 und 248. Es macht einen traurigen Eindruck, wenn der Lehrer in stotternder Weise, vielleicht unvollkommner als vorher die Schüler, ein Kapitel übersetzt und sich dabei, weil sein sprachliches Gewissen sich doch nicht bei dem zufällig gefundenen Ausdrucke beruhigen mag, wiederholt verbessert. Wie soll da den Schülern ein Wohlgefallen aufgehen an den Schriftstellern? wie soll ihr Geschmack im Gebrauche der Muttersprache veredelt werden? Es kann ja nicht von jedem Lehrer soviel Geist verlangt werden, dafs er dem Inhalte eines Schriftstellers völlig gerecht wird, aber, dafs er

eine gute Übersetzung bietet, das kann man fordern, denn dazu sind ausreichende Hilfsmittel vorhanden. Aber die Übersetzung soll nicht nur möglichst sich mit dem Texte decken, sondern sie soll auch dem Inhalte entsprechend vorgetragen werden; anders also ein sophokleischer Chor, anders eine Periode des Demosthenes, anders ein Abschnitt aus Tacitus. Ich erinnere mich noch mit Freude an meine Primazeit, wo diese Musterübersetzungen die Glanzleistungen des Direktors Rassow waren, die auch grofsen Einflufs auf uns übten. Diese Musterübersetzung wird in der folgenden Stunde von den Schülern wiederholt. So prägt sie sich ein. Läfst man erst nach längeren Abschnitten die Nachübersetzung eintreten, so geht viel verloren — oder die Schüler suchen auch wohl zu täuschen, um bestehen zu können, d. h. sie schreiben heimlich nach und lernen dann die Übersetzung auswendig. Das Nachschreiben mufs verhindert werden, sonst wird das Nachübersetzen zu einer mechanischen, wenig fruchtbaren Übung. Jetzt endlich wird der Text auch vorgelesen, sei es von den Schülern, sei es, was des Vorbildes wegen zuweilen nötig ist, vom Lehrer.

c) und d) Verknüpfung oder Assoziation und Zusammenfassung oder System. In der Regel glauben die Lehrer, mit der Erklärung und Übersetzung sei die dem Schriftsteller zu widmende Arbeit abgetan; dem ist aber nicht so. Es beginnt jetzt eine neue Arbeit in anderer Richtung. Bis zur Klarheit mufs alles erhoben werden, was die Lehreinheit Neues gebracht hat. Von nun an wird blofs noch das weiter bearbeitet, woraus man etwas Begriffliches gewinnen kann, sei es eine Regel, sei es ein wissenschaftlicher, ein ethischer oder ästhetischer Begriff, ein Urteil, eine Charakteristik, eine systematische Übersicht. Freilich, unter dem Gesichtspunkte: was läfst sich Begriffliches aus dem Stoffe gewinnen? darf man ihn nicht erst jetzt ansehen, sondern man mufs darüber klar gewesen sein schon beim Beginn der neuen Einheit. Denn bei der Behandlung der Einzelheiten während der Vertiefung mufs man dasjenige schon eingehender erörtert haben, was jetzt weiter bearbeitet werden soll. Ist man darüber unklar, welcher begriffliche Stoff sich aus einem Abschnitte gewinnen läfst, so kann man sich die Hilfsfrage stellen: Für welchen Begriff, welche Erscheinung, welches Gesetz oder welchen allgemeinen Satz würde sich der Inhalt des Abschnittes als Beleg anführen lassen? Was ist Typisches in ihm enthalten? — Habe ich bei der Vertiefung meist schon vorhandenes Wissen benutzt, um das Neue verstehen zu lassen, so suche ich bei den folgenden Stufen aus dem Neuen das Wertvolle heraus, was zur bleibenden Bereicherung des Vorstellungsinhaltes der Schüler dienen soll und geeignet ist, das Verständnis für ähnliche Vorstellungen und Vorgänge zu vermitteln. So lernen die Schüler z. B. im ersten Abschnitte von Cäsars Gallischem Kriege eine Völkerwanderung kennen. Wenn sie richtig behandelt wird, so werden die hier gewonnenen Vorstellungen in Zukunft stets wieder erwachen, wenn von einer Völkerwanderung die Rede ist. »Völkerwanderung« wird in Zukunft also für die Schüler nicht mehr ein blofses Wort sein ohne Inhalt, sondern der Inbegriff einer Fülle von Vorstellungen. Die Schilderung der Schlacht bei Thermopylae im Herodot mufs ein unvergefsliches Beispiel werden für den »Heldentod fürs Vaterland«, ein Beleg für das Wort »Für das Vaterland zu sterben ist schön und ehrenvoll«. Unter diesem Gesichtspunkte werde ich den Inhalt des Abschnittes durcharbeiten lassen, Ähnliches gruppieren, Entgegengesetztes (das Verhalten der Perser und des Verräters) zur Beleuchtung daneben setzen, und so geordnete Vorstellungen und Urteile gewinnen lassen, die bei ähnlichen Fällen im Gedächtnis der Schüler wieder aufleben und zum Verständnisse des Neuen dienen, vergl. meine Präparation über die Schlacht bei Thermopylae in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen Bd. 38, S. 417 ff. — Lese ich die Kämpfe Cäsars mit Vercingetorix im 7. Buche des Gallischen Krieges, so werde ich als Hauptgesichtspunkt für das Ganze hinstellen: »Kampf eines unterworfenen Volkes um die Wiedererlangung seiner Freiheit.« Man wird sich also nicht begnügen, die Ereignisse in chronologischer Reihenfolge übersichtlich anzuordnen, sondern alle charakteristischen Erscheinungen zusammenstellen. Der Eindruck mufs ein so klarer und tiefer werden, dafs später

bei der Behandlung der Freiheitskriege unter Armin, ja der Freiheitskriege gegen Napoleon I. von hier die allgemeinen Vorstellungen wie aus einer Rüstkammer herbeigeholt werden können. Aber ehe ich zu diesem hohen Ziele komme, habe ich mich mit Teilzielen zu beschäftigen; z. B. bei Alesia: Antike Stadtbelagerung, Aufruf eines Volksheeres, Entsatz einer belagerten Stadt, Abwehr eines Entsatzheeres. — Im ersten Buche von Tacitus Annalen wird im Anfange die Charakteristik des Augustus als ein Ziel erscheinen, das ich durch die Assoziationen vorbereiten mufs, aber daneben tritt bald ein anderes: Der Übergang einer Republik in eine Monarchie. Hier ist wohl die einzige klassische Stelle, die Schüler über solchen Vorgang zu lesen bekommen, hier also mufs er in seinen Einzelheiten und in seiner Entwicklung von der Jugend erfafst werden, um dann im wesentlichen für immer zu haften. Daneben dürfen kleinere Einheiten wie: »Tod und Totenfeier eines Fürsten« nicht unbeachtet bleiben. Bei weiterem Lesen der Annalen wird man sich besonders den Kriegen der Römer mit den Deutschen zuwenden. Da tun sich Ziele auf wie: »Welches war Deutschlands Lage zu Augustus, bez. Tiberius Zeit?« »Wie suchten die Römer barbarische Völker zu unterjochen?« »Eine Charakteristik Hermanns des Cheruskers.« »Deutschlands Befreiungskämpfe unter Hermann.« »Charakteristik des Germanikus.« »Germanikus als Feldherr.« Und im Hintergrunde steht immer als Ziel: »Charakteristik des Tiberius.«

Aus dem Gesagten geht hervor, dafs man bei einem Schriftsteller mit reichem Inhalte nicht etwa den Text in eine Anzahl sich ausschliefsender Abschnitte zerlegen kann, innerhalb deren ein bestimmtes »System« angestrebt wird, und auf die man später nicht wieder zurückkommt, oder mit andern Worten, dafs der Text nicht der Reihe nach in eine Anzahl sich ausschliefsender Lehreinheiten zerschnitten werden kann, sondern dafs ein Abschnitt, der für sich schon vielleicht eine methodische Einheit bildet, gleichzeitig ein Glied von einer oder mehreren anderen Lehreinheiten sein kann. So ist z. B. Tacitus Annalen I, 6 die Schlacht im Teutoburger Walde, und zwar diese wegen ihrer nationalen Bedeutung unter Hinzunahme von anderen Quellenangaben, als Einheit für sich zu fassen und nach Verlauf und Bedeutung zu erörtern. Ich werde also auf der Stufe der Assoziation die Kampfesmittel und die Vorbereitungen auf beiden Seiten vergleichen, dann den Verlauf des Kampfes an den verschiedenen Tagen, dann die Wirkungen des Erfolges auf beiden Seiten. Dies führt zur Betrachtung über die Bedeutung der Schlacht. Diese werde ich in die rechte Beleuchtung rücken durch einen Vergleich mit der Schlacht bei Leipzig. So gelange ich einerseits zu einer chronologischen Übersicht, andrerseits zu einem System: »Befreiung vom Joche der Fremdherrschaft durch eigene Kraft.« Aber diese Schlacht soll wiederkehren als ein Glied in der Einheit: »Versuche der Römer, Deutschland zu knechten«, und ebenso bei der Charakteristik Hermanns, bei der Schilderung deutscher Sitten usw.

Hieraus folgt für die Gestaltung des Unterrichtes folgendes: Zunächst werde ich mir den Text des Schriftstellers in kleine Einheiten zerlegen, weil sich der Stoff bei reichlicher Gliederung leichter durchdringen läfst, und bei der ersten Besprechung werde ich mich auf der Stufe der Assoziation leiten lassen durch die Rücksicht auf das für das nächste System in Aussicht genommene begriffliche Material. Derselbe Abschnitt wird aber später, sobald er als Glied einer anderen Einheit herangezogen zu werden verdient, von neuem durchgearbeitet unter dem Gesichtspunkte, der durch das neue System aufgestellt ist; alles andere in demselben bleibt dann unberücksichtigt. Also auf der Stufe der Assoziation suche ich nicht alles Material durchzuarbeiten, das aus dem Texte gewonnen werden kann, sondern blofs dasjenige, das für das nächste System in Betracht kommt.

Leider lassen es viele Lehrer an solcher Durcharbeitung überhaupt fehlen; sie bewegen zwar das Material, zerkleinern es auch wohl wie fleifsige Grubenarbeiter, aber sie unterlassen es, die kostbaren Körner edlen Gesteines zu sammeln und zu sichten, die darin enthalten sind. Höchstens entschliefsen sie sich öfters zu einer onomatischen Assoziation, d. h. sie nehmen eine Retroversion vor oder fragen die Vokabeln ab. Freilich, wenn die Vokabeln von der

fremden Sprache aus abgefragt werden, so kann das nicht als Assoziation gelten; das ist blofs eine Einprägung des Gebotenen, keine Umordnung oder anderweitige Verbindung. Das Verfahren hat auch wenig Zweck. Denn dafs der Schüler in dieser Reihenfolge Worte und Phrasen beherrscht, läfst sich ja bei der Übersetzung ersehen. Es mufs also von der deutschen nach der fremden Sprache hin abgefragt werden, wenn man eine wirkliche, vollständige Aneignung des Wortschatzes beabsichtigt. Aber damit nicht genug! Man wird die Worte und Phrasen auch nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppieren lassen, bald so, bald so, damit sie nicht blofs ins Bewufstsein treten, wenn von einer bestimmten Seite her nach ihnen gefragt wird. Die Rückübersetzung braucht auch keine wörtliche zu sein, sondern kann zur Variation werden, indem anderes Sprachmaterial mit verarbeitet wird, das man im Gedächtnis auffrischen will (immanente Wiederholung).

Aber man wird noch eine andere Art Assoziation auf onomatischem Gebiete eintreten lassen müssen, die bewufster auf bestimmte Systeme hinarbeitet. Wir haben schon genügend angedeutet, dafs wir Übersetzungen aus fremdsprachlichen Texten anstreben, die nicht den Eindruck des Stümperhaften machen, sondern in gutem, wenn auch schlichtem Deutsch die Gedanken der Vorlage möglichst entsprechend zum Ausdruck bringen. So schwer diese Aufgabe ist, so kann man sich ihr doch nicht entziehen, wenn wirklich das Deutsche mehr in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts treten soll. Die paar schriftlichen Übersetzungen aus den fremden Sprachen können die wünschenswerte Gewandtheit nicht erzielen; es mufs der ganze Unterricht mit auf dieses Ziel hinarbeiten, indem gewisse Übersetzungsregeln gewonnen werden, auf deren Befolgung nachher geachtet wird. Auch hierzu sind Assoziationen nötig, nach zwei Seiten hin. Einerseits werden Beispiele zusammengesucht, wo verschiedenartige Gebilde der fremden Sprache im Deutschen gleichartig wiedergegeben werden, andrerseits solche, wo dieselbe Erscheinung im Deutschen auf mannigfach wechselnde Weise wiedergegeben werden kann oder mufs. Auf der Stufe des Systems lassen sich dann einige Regeln gewinnen. Das darf aber nicht planlos gemacht werden. Freilich bei der Einteilung des Lesestoffes können stilistische Systeme ebensowenig Berücksichtigung finden wie grammatische. Aber sind eine Anzahl von Übersetzungserscheinungen vorgekommen, die zur Gewinnung einer oder mehrerer Regeln ausreicht — sehr viel Fälle sind für solche Induktionen nicht nötig —, so wird eine Stunde für Stilistik anberaumt, der Lehrer läfst die schon bekannten Fälle noch einmal herausheben, beobachten, vergleichen, gruppieren und so die Regel gewinnen, z. B.: »Zeitbestimmungen, die im Deutschen oft adverbiell gebildet werden, gibt der Lateiner gern durch Sätze an,« oder umgekehrt. Zu solchem Vorgehen habe ich Handreichungen gegeben in meinen Schulausgaben von Cäsars Gallischem Krieg und Bürgerkrieg, teils in »Anleitungen«, teils in »Abschnitten zur Übung«; vergl. auch Paul Cauer, Die Kunst des Übersetzens, Berlin 1894; Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele, S. 167 ff.: »Die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen«. Zum Schlusse bilden die Schüler selbst einige Beispiele zum Beweise, dafs sie die Regel verstanden haben (Stufe der Anwendung).

e) Anwendung oder Methode. Am wenigsten Zeit kann bei der Schriftstellerlektüre der sog. Methode gewidmet werden, d. h. der Anwendung und gelegentlichen Erweiterung des eben gewonnenen begrifflichen Materiales. Immerhin ist es öfters geboten und auch möglich, etwa rasch eine parallele Erscheinung aus Vergangenheit oder Gegenwart nachweisen zu lassen oder die Frage beantworten zu lassen: »Was würdest du unter ähnlichen Umständen tun?« oder sich nach den späteren Folgen des gelesenen Vorganges zu erkundigen und den ursachlichen Zusammenhang erörtern zu lassen. Man kann aber auch das gelesene Stück in Verbindung mit dem folgenden setzen, indem man das neue sachliche Ziel angibt und ermessen läfst, welche Bedeutung wohl der behandelte Vorgang für den folgenden gehabt haben mag, so dafs also der Abschlufs der einen Lehreinheit zu einer teilweisen Analyse für die andere wird. Aber alles das darf nicht viel Zeit kosten, damit nicht das Hauptziel

dieses Unterrichts, nämlich die Lektüre selbst, zu kurz kommt.

4. Abgekürztes Verfahren. Wollte ich alle Lektüre in der hier ausführlich dargestellten Weise behandeln, so würde sich die oft gehegte und geäufserte Befürchtung erfüllen, dafs zu wenig gelesen würde. Es ist aber schon oben gesagt, dafs man die Sache vereinfachen kann, indem man gelegentlich Einzelziele verfolgt und die anderen zeitweise aufser Augen läfst. Solch ein Einzelziel ist z. B., die Fähigkeit bei den Schülern zu entwickeln, ohne Vorbereitung rasch zu übersetzen. Das ist nicht nur wegen der Reifeprüfung wichtig, wo diese Leistung verlangt wird, sondern an sich; sonst würde es ja auch nicht als Prüfungsleistung aufgestellt sein. Es fördert die Schnelligkeit des Denkens, die Findigkeit des Geistes, das Urteil und den Mut. Beim sofortigen Übersetzen mufs der Schüler schnell die ihm bekannten Redeteile analysieren, mufs den Mut haben, aus diesen Stücken ein in sich übereinstimmendes Ganze zusammenzuphantasieren, und rasch nachprüfen, ob in dieses die anderen Redeteile hineinpassen oder sich klar werden, wo seine Kenntnis nicht zureicht. Gleichzeitig mufs er seinen Vorrat an deutschen Sprachmitteln mustern, um diejenigen zu verwenden, die für den Zusammenhang oder auch für die Stilgattung am geeignetsten sind. Solche Übungen sind besonders sehr erziehlich für ängstliche Gemüter, die sich selbst nicht ein Urteil darüber zutrauen, ob sie einen Sinn herausgebracht haben, und sich sonst nicht eher beruhigen, als bis sie im Lexikon die Stelle gefunden haben, womöglich mit beigefügter Bedeutung. So scheint mir also gelegentliches oder auch planmäfsiges Extemporieren eine berechtigte Übung. Nur darf man sie nicht anwenden, bevor die Schüler den Schwierigkeiten des Schriftstellers im allgemeinen gewachsen sind, und mufs sich stets durch einige Fragen überzeugen, dafs man nicht blofs Leistungen einer glücklichen Phantasie vor sich hat.

Ein andermal will ich für historisch wichtige Tatsachen rasch die Quellen nachlesen lassen. Dann begnüge ich mich mit einer unvollkommenen Übersetzung, verzichte auf Muster- und Nachübersetzung, um gröfsere Abschnitte zu lesen und den Inhalt zu verarbeiten. Gelegentlich werde ich längere Parallelstellen zur Erläuterung des Inhaltes aus anderen Schriftstellern heranziehen. So führt mich wohl Tacitus auf Cäsar oder Livius, Horaz auf Tacitus, Thukydides auf Herodot, Sophokles auf Homer, Platon auf Xenophon; oder ich ziehe aus demselben Schriftsteller andere Abschnitte zum Vergleiche heran: dann lasse ich unter Umständen die Stelle, wenn sie in aller Händen ist, blofs heimlich lesen, oder lese sie, im andern Falle, ausdrucksvoll vor, um dann sofort den Inhalt zu behandeln; höchstens werden ein paar Worte, auf deren genaues Verständnis es besonders ankommt, verdeutscht. Ich gebe solche Abschnitte wohl auch zu häuslicher Vorbereitung auf, mit dem Ziel, auf gewisse Punkte des Inhalts zu achten. Damit die Schüler sich nicht begnügen, eine deutsche Übersetzung zu lesen, sind vor dem Eintreten in die Besprechung einige Fragen über die Sprachform zu stellen. Der Inhalt selbst kann wegen der dargestellten Tatsachen wichtig sein, er kann es aber auch sein wegen des ethischen Gehaltes; je nachdem ist er verschieden zu behandeln. Will ich blofs zwischen gröfseren Stücken, die eingehend erörtert werden, den Zusammenhang herstellen, so können die Zwischenstücke auch unter Schülergruppen verteilt werden. So kann man ein minder wichtiges Buch der Ilias oder zehn bis zwölf Kapitel des Thukydides für eine Stunde vorzubereiten geben, indem man das Ganze in vier Teile teilt, deren jeder von einem Viertel der Klasse vorzubereiten ist. Man bearbeitet dann im Unterrichte blofs den Inhalt, überzeugt sich aber durch einige Stichproben, dafs die Abschnitte wirklich im Urtexte gelesen sind. Aber auch in der gewöhnlichen fortschreitenden Lektüre mufs nicht alles erschöpfend behandelt werden. Das gilt nicht nur von der Assoziation (s. S. 817), sondern auch von der Vertiefung. Die Ausführlichkeit der Behandlung hat sich zu richten nach dem didaktischen Wert, welche der einzelnen Sache innewohnt. Was wertlos ist für den Ausbau des Vorstellungsinhaltes und -umfanges der Schüler, verdient entsprechend weniger Beachtung. Aus dem Gesagten geht wohl zur Genüge hervor, dafs nirgends dem Stoffe aus Liebe zum

Schema Gewalt angetan werden muſs. Die Art des Gegenstandes, die Fundstätten, die der Text für dieses oder jenes Gebiet enthält, die Klassenstufen, das Unterrichtsziel im allgemeinen wie im besonderen entscheiden darüber, wie weit der oder jener Gesichtspunkt in den Vordergrund zu treten hat. Es ist alles beweglich; nur dreierlei muſs festgehalten werden: das Einzelne muſs, soweit tunlich, zur Klarheit gebracht, zu anderem in Beziehung gesetzt und zur Gewinnung von etwas Allgemeingültigem verwertet werden. Die durch die Schriftstellerlektüre vermittelten Vorstellungen sollen nicht wilden Haufen unbearbeiteter Steine gleichen, sondern wohlgegliederten Bauwerken aus behauenen Steinen. Je gehaltreicher ein Stoff ist, um so ausführlicher wird man ihn meist behandeln, und um so mehr wird sich dann die Behandlung dem Grundschema anpassen. Da nun die gedruckten »Präparationen« aus der Schriftstellerlektüre natürlich nur besonders wertvolle Stoffe behandeln, und da andrerseits die Verfasser bei einer solchen Art von Probeleistungen glauben, etwas in seiner Art möglichst Vollkommenes, künstlerisch Abgerundetes vorbringen zu sollen, so haben die Fernerstehenden öfters den Eindruck bekommen, als ob beim Unterrichte nach den formalen Stufen alles auf das Streckbett gelegt und somit der Unterricht unnatürlich gemacht würde. Wie falsch diese Anschauung ist, hoffen wir gezeigt zu haben.

5. Zusammenfassungen. Abschlieſsende Betrachtung des Lektürestoffes. Es ist schon oben angedeutet worden, daſs während der Lektüre an bedeutsamen Abschnitten Halt gemacht werden muſs, um das Gelesene noch einmal zu überblicken, aber nicht, um bloſs, wie es auch sonst wohl geschah, die gewonnenen Vorstellungen oder Inhaltsübersichten noch einmal in derselben Reihenfolge ablaufen zu lassen, nein, es müssen auſserdem auch neue Ziele aufgestellt werden; so ist etwa am Schluſs eines Aktes in einem griechischen Drama die Frage aufzustellen: »Aus welchen Verhältnissen hat sich der Konflikt ergeben?« »Welche Charaktereigenschaften haben sich bis jetzt an dem Helden gezeigt?« oder in einer Rede: »Wie hat der Redner die Bedeutung der Klage abgeschwächt?« »Durch welche Mittel sucht der Redner das Interesse der Hörer zu gewinnen?« Bei solchen Fragen befinden wir uns auf der dritten der sog. formalen Stufen. Diese Konzentrationsfragen nötigen, den bearbeiteten Stoff noch einmal unter einem neuen Gesichtspunkte zu betrachten oder wenigstens vereinzelt schon Erwähntes zusammenstellen. Unter Umständen gelangt man sofort zu bestimmten Systemen z. B. »Die Lage Thebens bei Beginn der Handlung in der Antigone«; »Die Tätigkeit des Alkibiades bei Sizilien«; »Die Entstehung von Achills Groll«, »Woran erkennen wir, d. h. die jetzigen Leser, die Schuld des Ödipus?« Oft aber auch wird man sich vorläufig mit einigen Assoziationen begnügen, die erst später, nach Beendigung gröſserer Abschnitte, wieder vorgenommen, weiter fortgeführt und schlieſslich bis zu einem System verarbeitet werden, so z. B. »Die Topographie von Troja«, »Die physikalische Erdkunde des homerischen Asiens«, »Der Charakter Achills«, »Der Groll und die Versöhnung der Könige Agamemnon und Achill« a) menschlich betrachtet, b) betrachtet in ihrem Einfluſs auf die kriegerischen Vorgänge in der Ilias. Das sind lauter Fragen, die erst nach Abschluſs der Iliaslektüre völlig behandelt und zum System gebracht werden können; aber nach jedem gröſseren Abschnitte muſs Material dafür gesammelt werden, weil es nicht möglich ist, ohne solche vorbereitenden Arbeiten solche Fragen am Ende mit einiger Gründlichkeit zu behandeln.

Die Durcharbeitung einer Schrift nach Beendigung ihrer Lektüre ist eine Aufgabe, von deren Wichtigkeit für die erziehlichen Zwecke der Schule viele Lehrer noch nicht hinreichend durchdrungen sind. Ich habe erlebt, daſs heute die letzten Verse von König Ödipus übersetzt wurden und morgen in der Iliaslektüre fortgefahren wurde, ja es kommt nicht selten vor, daſs zufolge schlechter Zeiteinteilung die Lehrer das Lesen einer Schrift gar nicht bis zu einem gewissen Ende bringen, sondern wegen Schluſs des Schuljahres plötzlich abbrechen. Man hat ja freilich, um dies zu rechtfertigen, die Behauptung aufgestellt, die Wirkung der Lektüre antiker Schriftsteller sei eine unmittelbare und werde nur abgeschwächt durch die Zutaten des Unter-

richts. Die erste Hälfte dieser Behauptung ist ja auch gewifs nicht ganz falsch. Sonst liefse es sich nicht erklären, dafs von Horaz, Homer, Sophokles so viele Erwachsene noch mit Begeisterung reden, die einen nach unseren Begriffen geringwertigen Unterricht genossen haben. Aber auf der anderen Seite ist die Zahl derer auch recht grofs, die von dieser Begeisterung nichts wissen. Was folgt daraus? Dafs es unter den Schülern kongeniale Naturen gibt, die auch ohne Vermittlung des Unterrichts von Schriftstellern tiefe Wirkungen empfangen, weiter nichts. Für alle anderen — und das ist die Mehrzahl der Menschen — mufs der Lehrer eintreten, um sie anzuleiten, den Gehalt der Schriftsteller auszuschöpfen. Wenn die Lehrer das vielfach unterlassen, so geschieht dies nicht aus Unfähigkeit, diesen Gehalt zu erkennen und zu vermitteln, sondern manchmal infolge von Überschätzung der Schüler, denen sie zutrauen, sie könnten von selbst alles das bemerken und empfinden, was dem Lehrer beachtenswert erscheint, manchmal aus Überschätzung des Sprachlich-Formalen und der Übersetzung, wegen deren sie für die sachliche Vertiefung keine Zeit übrig behalten. Einem befreundeten älteren Amtsgenossen verdanke ich eine Anzahl feinsinniger psychologischer Bemerkungen über Odyssee und Ilias: die Schauplätze der Handlungen, die einzelnen Personen, die Beweggründe der einzelnen Handlungen und ihr Verlauf, alles das stand lebhaft vor seinem inneren Auge, aber seine Schüler haben von dieser Feinsinnigkeit nichts wahrgenommen, er hatte nie Zeit, sie auf solche Dinge hinzuweisen. Wenn der Lehrer, ohne die Schätze zu heben, welche für die Anschauung, die Phantasie, das logische und sittliche Urteil in den Schriftstellern enthalten sind, zu Neuem fortschreitet, so kommt mir das vor, wie wenn sich einer begnügt, edle Früchte blofs von aufsen zu zeigen, statt sie mit hohem Genusse verzehren zu lassen.

Nach welchen Seiten hin soll nun der in einem Schriftwerke dargebotene Stoff noch durchgearbeitet werden? Das hängt teilweise von der Natur des Schriftstellers ab, teilweise aber lassen sich auch allgemeine Sätze aufstellen. Überall ist, da wir ja nur Kunstwerke in der Schule lesen, die Kunstform zu betrachten und der Aufbau der ganzen Schrift zu entwerfen. Manchmal läfst sich auch erwägen, welche besonderen Gründe den Verfasser veranlafst haben, den Plan gerade so zu gestalten. Sind ähnliche Werke schon bekannt, so werden sie zum Vergleiche herangezogen, so Cäsar bei Livius, Ovid bei Virgil, Cicero bei Demosthenes und Platon, Xenophon bei Platon, Livius und Herodot bei Thukydides, dieser bei Tacitus usw. Habe ich die Rede pro Archia behandelt, und kann ich zum Vergleiche die früher gelesene Rede pro lege Manilia heranziehen, so wird der Unterschied zwischen der Staatsrede und der Gerichtsrede anschaulich werden; aber die Schüler werden, sobald ihr Augenmerk überhaupt hierauf gerichtet ist, auch erkennen, dafs die Archiasrede nicht blofs Gerichtsrede ist, sondern, soweit sie extra causam fällt, zu dem genus demonstrativum (ἐπιδεικτικόν) gehört. Wie hier die Arten der Schriften geschieden werden, so müssen auch die einzelnen Schriftsteller als Vertreter gewisser Literaturgattungen erkannt werden. Fast überall läfst sich die Frage aufwerfen: »Welchen Zuwachs an geschichtlichem Wissen habt ihr erhalten?« Dies wird dann nach der Zeit oder den Völkern und Personen oder sonst nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, aus dem schon Bekannten ergänzt und mit diesem verschmolzen. Ebenso wird es mit dem religiösen, ethischen, kulturgeschichtlichen, erdkundlichen, typographischen usw. Material gemacht. Bei Horaz wird man abschliefsend die Gedichte nach den Hauptgedankenkreisen gruppieren, und innerhalb dieser Gruppen durch Vergleiche tiefer und tiefer in die Denkweise des Dichters, vielleicht auch in das Wesen der Dichtung selbst eindringen.

Aber die Lektüre soll nicht nur die Erfahrung und die Kenntnisse der Schüler bereichern, sondern auch den Umgang erweitern. Die Schüler müssen sich hineindenken in die Personen, sei es des darstellenden Schriftstellers, sei es der dargestellten Menschen, müssen im Geiste ihnen nachzuleben suchen, was sie erlebt, ihnen nachzufühlen suchen, was sie gefühlt, mit ihnen kämpfen und siegen oder unterliegen, vielleicht aber auch wider sie streiten in ihrem Innern. Durch solches Sich-Ver-

senken in fremde Menschen lernt man teils sich selber besser erkennen, teils vermehrt man seine Menschenkenntnis, indem man mit immer mehr Typen seiner Gattung vertraut wird, und zwar ohne die bitteren eigenen Erfahrungen, mit denen die Erweiterung der Menschenkenntnis so oft verknüpft ist. Kurz und gut, alle Gesichtspunkte, für welche ein Schriftwerk ausreichenden Stoff bietet, um zu etwas Allgemeingültigem oder wenigstens Zusammenhängendem zu gelangen, sind an sich geeignet, bei den Schlufsbetrachtungen aufgestellt zu werden. Aber man wird wohltun sich zu beschränken auf das, wofür das einzelne Schriftwerk besonders als Fundstätte zu gelten hat.

Was für Zuwachs an Vorstellungen sich bei der Lektüre einzelner Schriftwerke gewinnen läfst, hat für einige in grofsen Zügen angegeben Herm. Schiller, Pädagogik § 44 »die Schriftstellerlektüre auf der Oberstufe«. Aber eines vermisse ich auch bei Schiller: Die letzte Zusammenfassung des gesamten Lektürestoffes am Schlufs des Schulkursus. Diese läfst sich folgendermafsen einrichten: Jeder Schüler schreibt auf einen Zettel, welche Schriftwerke er in griechischer oder lateinischer Sprache kennen gelernt hat. Hat sich dann der Lehrer eine Übersicht gemacht, so verteile er die Rollen. Einige Schüler haben sich vorzubereiten auf die Lebensgeschichte gewisser Schriftsteller, andere haben sich dieses oder jenes Schriftwerk genauer anzusehen; dafs das, was in Prima gelesen worden ist, noch allen bekannt ist, dafür mufs der Klassenunterricht gesorgt haben. Darauf wird in einigen Stunden eine Übersicht über die griechische oder römische Literatur in ihren Hauptzügen gegeben, bei der der Lehrer den verbindenden Text übernimmt und jeder Schüler an seiner Stelle einen kurzen Vortrag einfügt. Gleichzeitig kann man hierbei gewinnen: eine chronologische Tafel, eine Übersicht über die verschiedenen Gattungen der Literatur und ihre Vertreter und eine Zusammenstellung der Zeitabschnitte und der Menschenkreise, mit denen die Lektüre bekannt gemacht hat. So wird nicht nur das vereinzelte Wissen der Schüler unter sich in gebührenden Zusammenhang gebracht, sondern auch die Einsicht erweckt, dafs die Auswahl von Schriftwerken, die sie kennen gelernt haben, nicht zufällig gewesen, sondern planmäfsig getroffen ist.

2. Beispiele. Habe ich auch fortwährend meine Erörterungen durch Beispiele anschaulicher gemacht, so scheint es mir doch zweckmäfsig, an zwei Schriftstellern deutlicher zu zeigen, wie die Schriftstellerlektüre zu betreiben ist. Herrscht doch darüber tatsächlich in Lehrerkreisen noch recht viel Unklarheit. Ich wähle ein lateinisches Prosawerk aus dem Kreise der unteren Schulklassen und eine griechische Dichtung aus dem Kreise der oberen Klassen: Cäsars Gallischen Krieg und Homers Ilias.

a) Cäsars Gallischer Krieg: α) Allgemeiner Leseplan. Ich nehme an, dafs in Untertertia die ersten drei Bücher gelesen werden sollen; es sind also 60 Seiten Text in $40 \times 4 = 160$ Lehrstunden oder, da im Laufe des Jahres immer einige Störungen vorkommen, in 150 Stunden zu lesen. Hiervon mufs ich 30 Stunden auf Zusammenfassungen und das Durcharbeiten gröfserer Abschnitte rechnen. Es bleiben also 120 Stunden für das Übersetzen und Behandeln der Textabschnitte übrig; mithin entfallen auf die Seite Text durchschnittlich zwei Stunden und auf das erste Buch, dessen 54 Kapitel 30 Seiten umfassen, 60 Stunden, sowie von den 30 oben vorbehaltenen Stunden etwa 10, also zusammen 70 Stunden. Aber ich darf für das erste Buch mehr Zeit ansetzen; denn erstens geht das Lesen und Übersetzen im Anfang natürlich langsamer als später, zweitens bietet das erste Buch mehr Schwierigkeiten als die beiden anderen Bücher, drittens können gröfsere Abschnitte des dritten Buches kursorisch gelesen werden, sowohl des Inhaltes wegen, als weil die Schüler dann weiter gefördert sind. Ich darf also unbedenklich für das erste Buch 88 Stunden, d. h. 22 Schulwochen in Anspruch nehmen. Nun mufs ich aber auch darauf denken, dafs ich vor den Sommerferien an einen tieferen Einschnitt komme. Ist das erste Schulvierteljahr kurz, so werde ich Mühe haben, innerhalb desselben bis zum Schlusse des Helvetierkrieges (29 Kap., 14 Seiten Text) zu gelangen; im Notfalle mufs ich dann

einige Grammatikstunden zu Hilfe nehmen, die ich nach den Ferien wieder an die Grammatik abgebe. Ist das Vierteljahr lang, so kann ich von dem nächsten grofsen Abschnitte »Krieg mit Ariovist« noch die Einleitung lesen, welche drei Seiten umspannt und bis Kap. 33 reicht. Sollten noch einige Stunden überschüssig sein, so weise ich sie dem Grammatikunterrichte zu und nehme sie nach den Ferien wieder zurück. Dafs die grofse Lehreinheit »Krieg mit Ariovist« durch die — kürzeren — Herbstferien unterbrochen wird, läfst sich nicht vermeiden, aber eine geeignete Stelle kann ich auswählen für die Unterbrechung. So mache ich mir meinen Leseplan für das ganze Jahr, und wenn er auch nicht im einzelnen genau eingehalten werden kann, im ganzen mufs ich ihn durchführen.

β) Die Gliederung nach Lehreinheiten. Bei Geschichtsschreibern sind natürlich die Lehreinheiten teilweise durch die Reihenfolge der Ereignisse vorgeschrieben; so auch im ersten Buche des Gallischen Krieges. Es zerfällt, abgesehen von einem einleitenden Kapitel, in zwei grofse Einheiten: der Helvetierkrieg, Kap. 2 bis 29, und der Krieg mit Ariovist, Kap. 30 bis 54.

Das einleitende Kapitel hat uns zuerst zu beschäftigen. Wir erregen die Aufmerksamkeit der Schüler, indem wir von dem Titel des ganzen Buchs De Bello Gallico ausgehen. »Um die einzelnen Kriegszüge zu verstehen, müssen wir erst den Kriegsschauplatz überblicken.« So denkt auch Cäsar, und deshalb teilt er zunächst einiges mit über Land und Leute. Dann wird erst auf der Karte von Frankreich festgestellt: Die Lage des Landes von uns aus, seine Grenzen, seine Hauptflüsse und einige Gebirge. Bevor ich hierauf zum Übersetzen übergehe, beseitige ich erst einige sprachliche Schwierigkeiten, die sich dem Schüler entgegenstellen. Wie das zu geschehen hat, ist von mir weitläufig behandelt im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik XIX (1887) S. 152 bis 156. Dort lese man auch nach, wie die sprachliche Synthese behandelt und die Übersetzung gefeilt wird. Hier will ich mich mit dem Inhalte beschäftigen. Bei der »Gliederung« ergibt sich, dafs der Reihe nach behandelt werden 1. die Einteilung Galliens in drei Teile, 2. die Verschiedenheit und Abgrenzung der drei Volksstämme, 3. die Tapferkeit der Belgier und ihre Gründe, 4. die Tapferkeit der Helvetier, 5. die Grenzen a) des keltischen Galliens, b) Belgiens, c) Aquitaniens. Indem der Lehrer sich den gesamten Inhalt des Kapitels noch einmal vergegenwärtigt, findet er, dafs folgende Assoziationen vorgenommen werden können: I. Einteilung des Landes: 1. Wie viele Volksstämme finden sich in Gallien? 2. Wie ist das Land unter sie geteilt? Von welcher Art sind die Grenzen? Hier wird er einfügen: Welcher Landesteil ist noch erwähnt, der geographisch zu diesem Lande gehört? Provincia. Ebenso wird er gleich die Frage behandeln: Welche Länder begegnen uns noch unter dem Namen Gallien in der römischen Geschichte? Gallia cisalpina, das wieder durch den Padus in zwei Teile geteilt wird. II. Die zweite Assoziation handelt von den Bewohnern Galliens. 1. Was erfahren wir von ihrer Gesittung im allgemeinen und im einzelnen? 2. Wie erklärt sich der verschiedene Grad ihrer Gesittung und ihrer Tapferkeit? Auf der Stufe des Systems ergibt sich:

I. Gallien wird durch die Alpen in zwei Teile geteilt:
  1. Gallia cisalpina oder citerior, das wieder zerfällt in G. cispadana und transpadana,
  2. Gallia transalpina oder ulterior, das zerfällt
     a) in den bereits römischen Teil G. Narbonensis oder Provincia,
     b) in das freie Gallien mit den Teilen: α) G. Belgica, β) G. Celtica, γ) Aquitania.

II. Die Natur eines Volkes hängt zum Teil ab von seinen Nachbarn.

Auf der Stufe der Methode kann ich fordern: Vergleiche das freie Gallien mit dem heutigen Frankreich rücksichtlich seiner Grenzen und rücksichtlich der Einheitlichkeit des Volks. Besprich die Bedeutung der Provincia für die Gesittung Galliens. In welchen Beziehungen stehen die Germanen zu den Galliern? Welche drei Arten natürlicher Grenzen haben wir kennen gelernt? (Meer, Flüsse, Gebirge.)

Über die weitere Ausnutzung des sprachlichen Stoffes für den Grammatikunterricht, die in besonderen Stunden zu

erfolgen hat, bemerke ich hier nur dieses: Der Lehrer hat sich die Jahreslektüre im voraus daraufhin anzusehen, für welche Abschnitte seiner grammatischen Lehraufgabe Fundstätten innerhalb derselben vorhanden sind, die geeignet sind, gewisse grammatische Regeln erschliefsen zu lassen. Auf die hierher gehörigen sprachlichen Erscheinungen wird fast ausschliefslich bei der grammatischen Durcharbeitung Rücksicht genommen, und es werden schriftlich Reihen angelegt. Aber diese müssen bald zum Abschlusse gebracht werden, d. h. zur Aufstellung eines Systems, also in diesem Falle einer Regel, verwendet werden; denn alles Unfertige, Vereinzelte belastet das Gedächtnis mehr als das Abgeschlossene. Im übrigen sehe man nach meine Aufsätze im Jahrbuch für wiss. Päd. XIX, S. 161 ff. und »Über die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen« in den Lehrproben und Lehrgängen Heft 44, S. 61 ff.

Als Ziel für die nächste Lehreinheit im Gallischen Kriege stellen wir auf: Wir wollen lesen, wie Cäsar zunächst die im ersten Kapitel erwähnten Helvetier besiegte. Es wird erst noch einmal wiederholt, was über die Helvetier schon bekannt ist, dann erwogen, wie ein Zusammenstofs erfolgen konnte, und schliefslich der Text übersetzt. Man sieht, dafs der Zusammenstofs nicht sogleich erfolgte, sondern erst von der Auswanderung der Helvetier die Rede ist. Diese wird nun zunächst als Ziel hingestellt. Ein Überblick über das zweite Kapitel zeigt dem Lehrer, dafs hier die Gründe für die Auswanderung angegeben werden; zugleich aber wird auch viel erdkundlicher Stoff geboten, der auch eine Zusammenfassung erheischt. Die Übersicht über den Inhalt des Kapitels gestaltet sich so: 1. Wer ist Orgetorix, was will er und wie sucht er es zu erreichen? 2. Warum glauben die Helvetier andere Wohnsitze, ja die Herrschaft in Gallien erlangen zu können? 3. Welcher Grund bestimmte die Helvetier, sich zur Auswanderung überreden zu lassen? 4. Woran hinderte sie die Beschaffenheit ihres Landes? 5. Welches Mifsverhältnis bestand zwischen der Gröfse ihres Landes und der Einwohnerzahl? Vertiefungsfragen ergeben aufserdem, dafs bei den Helvetiern Adel und Volk gesondert waren, dafs es einen König nicht gab, aber die Möglichkeit, König zu werden, nicht ausgeschlossen war, dafs die Verhältnisse in Gallien es einem Volke gestatteten, eine Vormachtsstellung zu erringen. So sind dann die Konzentrationsfragen zu stellen:

I. Was erfahren wir über die Wohnsitze der Helvetier und über sie selbst?
   1. über die Wohnsitze, die Grenzen (Berge, Flüsse, See), die Nachbarn, die Beschaffenheit und die Ausdehnung des Landes,
   2. über die Helvetier; sie sind tapfer, kriegerisch, geniefsen hohes Ansehen, fühlen sich in ihrem Lande nicht wohl. Dies leitet über zu:

II. Welche Gründe veranlassen sie zur Auswanderung?
   1. Die natürlichen Grenzen, welche sie einengen und an Auszügen hindern,
   2. ihre Kriegslust und das Gefühl ihrer Kriegstüchtigkeit,
   3. die Übervölkerung,
   4. dafs ein angesehener, kluger und unternehmender Mann sich an ihre Spitze stellt.

Aber die Auswanderung der Helvetier soll den Schülern nicht eine Einzelerscheinung dünken; sie ist in Beziehung zu setzen zu Ähnlichem. Ich frage also

III. Kennt Ihr noch andere Auswanderungen von Völkern und ihre Veranlassung? Es werden vorgebracht: Auszug der Juden aus Ägypten unter Moses; der Zug in die assyrische und die babylonische Gefangenschaft; Rückkehr der Juden unter Serubabel. Ein Vergleich ergibt, dafs die Auswanderungen teils freiwillige, teils erzwungene sind.

Auf der Stufe des Systems lassen sich dann folgende Sätze gewinnen:

1. Im Jahre 61 n. Chr. beschlossen die Helvetier unter Führung des Orgetorix auszuwandern.

2. Freiwillige Auswanderungen von Völkern kommen vor, wenn diese a) sich in ihrem Lande nicht wohl fühlen, b) sich zutrauen, andere Völker zu verdrängen oder zu überwinden, c) einen unternehmenden Führer haben. Auf der fünften Stufe (der Anwendung oder Methode) lassen sich die Aufgaben stellen:

1. Vergleicht die Gründe zur Auswanderung, welche die Juden hatten, als sie unter Moses nach Kanaan zogen, mit denen, welche hier die Helvetier hatten.

2. Wie kam es, dafs Orgetorix so leicht die Helvetier zur Auswanderung überredete? (Die Gründe liegen teils in ihm, teils aufser ihm.) Glaubt Ihr, dafs er es wohl meinte mit seinem Volke? Diese Frage dient als Überleitung zum folgenden Kapitel. Eine eingehendere Besprechung des Orgetorix ist bis zum Schlusse des vierten Kapitels aufzuheben, wo auch aller auf ihn bezügliche Stoff, der vorher erwähnt ist, mit heranzuziehen ist.

Kapitel 3 handelt zunächst von den Vorbereitungen zur Auswanderung. Diese sind teils allgemeiner, teils besonderer Art. Kapitel 4 wird beherrscht von der Persönlichkeit und dem Schicksal des Orgetorix. Kapitel 5 und 6 kann man zusammen behandeln: sie enthalten die letzten Vorbereitungen und die Wahl des Wegs. Als systematisches Material läfst sich gewinnen: Wie sichert man den glücklichen Erfolg einer Auswanderung? Aufserdem gibt es Zuwachs an erdkundlichen Kenntnissen. Kapitel 7 und 8 bilden wieder eine Einheit. Als geschichtliches System ergibt sich: Der Versuch der Helvetier, durch die römische Provinz zu ziehen, wird vereitelt; als kriegswissenschaftliche Systeme: Anlage zur Verteidigung einer Flufslinie. Wichtigkeit natürlicher Grenzen (früher der Jura, jetzt der Rhodanus); als sittliches System: Die kopflose Masse der Feinde wird überwunden durch die Tatkraft und Klugheit Cäsars, trotz seiner geringeren Macht, oder abstrakter: Nicht so sehr die Menge ist entscheidend für den Erfolg des Kampfes als Tatkraft und Klugheit.

Ferner können Kapitel 9—12 zu einer Lehreinheit zusammengefafst werden. Da anfangs von zwei Wegen die Rede war, welche die Helvetier hätten einschlagen können, so finden die Schüler von selbst, dafs sie es nun mit dem zweiten versuchen werden; Ziel ist: Der zweite Zusammenstofs Cäsars mit den Helvetiern. Kapitel 9 bereichert das Vorstellungsmaterial durch die Begriffe: internationale Verhandlungen, Staatsvertrag. Kapitel 10 zeigt Cäsars Vorbereitungen zu einem gröfseren Kriege und läfst einen Blick tun auf die Beschaffung des römischen Heeres; auch bringt es eine Anzahl erdkundlicher Mitteilungen. Kapitel 11 enthält die Gründe, die Cäsar veranlafsten, den Krieg aufzunehmen, obwohl die Helvetier das römische Gebiet nicht berühren wollten. Es ist zu prüfen, ob Cäsars Handlungsweise zu billigen ist. Kapitel 12 enthält einen Flufsübergang, eine kurz geschilderte Schlacht und einen geschichtlichen Rückblick, der diese Zeitereignisse mit der Vergangenheit verknüpft. Beim Abschlusse dieses Abschnittes ist der geschichtliche Inhalt der vier Kapitel kurz zusammenzustellen, dann ebenso der erdkundliche. Ferner ist zu gewinnen: Cäsar ist klug als Politiker, als Feldherr und als Schriftsteller. Es können die Fragen angefügt werden: 1. Was wäre wohl geworden, wenn Cäsar nicht eingegriffen hätte? (So wird die weltgeschichtliche Bedeutung dieses Krieges den Tertianern angedeutet.) 2. Wodurch wurde es Cäsar erleichtert, in die gallischen Verhältnisse einzugreifen?

In Kapitel 12 und 13 fängt eine neue gröfsere Handlung an, sich vorzubereiten. Nach einem Flufsübergange, der zu einem Vergleiche zwischen Römern und Helvetiern Anlafs gibt, erfolgen Verhandlungen, die etwas Typisches haben und deshalb ein näheres Eingehen verlangen. Zunächst sind die Reden, die einerseits der neue Führer der Helvetier, Diviko, andrerseits Cäsar hält, zu gliedern. Dann ist festzustellen, aus welcher Stimmung beiderseits diese Reden hervorgehen, und wie sich diese Stimmung erklärt. Diese Reden sind mit den Verhandlungen zu vergleichen, die gegenwärtig beim Drohen eines Krieges mit den Feinden stattfinden, teils in der redlichen Absicht, den Streit beizulegen, teils in der Absicht, Zeit zu gewinnen. Solche Verhandlungen haben als ständige Teile: Heraushebung der Kriegsursache auf der einen Seite, Zugeständisse auf beiden Seiten bis zur angeblichen Grenze des Möglichen, Einschüchterung des Gegners, Heraushebung des Punktes, weshalb eine Einigung nicht möglich ist. Dafs solche Erörterungen in einer Untertertia anders anzustellen sind als in einer Prima, ist selbstverständlich, aber empfänglich sind auch die Kleinen dafür; ja es finden sich

auch immer einige geweckte Jungen, die die Reden, wenn auch nicht mehr lateinisch, so doch deutsch frei halten und sich dabei gegenseitig mit kriegerischen Blicken messen.

Kapitel 15 bietet insofern eine Überraschung, als es hier noch nicht, wie man erwartet hatte, zur Schlacht kommt, sondern die Helvetier ziehen ruhig weiter und Cäsar folgt ihnen 15 Tage lang. Wie kommt das? Die Helvetier haben keinen Anlaſs, eine Schlacht anzubieten, solange Cäsar sie nicht in ihrer freien Bewegung hindert, und Cäsar will offenbar erst eine günstige Gelegenheit abwarten; denn für einen verächtlichen Gegner hält er die Helvetier nicht. Daſs es kleine Reibereien zwischen den beiden Heeren gibt, ist naturgemäſs. Alles das läſst sich bei der »sachlichen Vertiefung« mit den Schülern gewinnen. Systematisches Material gibt es in diesem Kapitel nicht ausreichend, um es als Lehreinheit zu behandeln.

Dann folgt eine Episode, Kap. 16—20, die uns Cäsar in Verhandlungen mit seinen Bundesgenossen, den Häduern, zeigt. Hier offenbaren sich uns typische Verhältnisse, d. h. solche, wie sie wahrscheinlich in den meisten gallischen Staaten bei dem Herannahen der Römer waren: eine vaterländische und eine römerfreundliche Partei stehen sich gegenüber. Da die Tertianer schon von Hermann dem Cherusker gehört haben, so kann eine Parallele gezogen werden. Es kann auch schon dem Satze zugestrebt werden: Zwiespalt der Völker unterwirft sie den Eroberern. Auf der anderen Seite ist »der kluge Eroberer« herauszuarbeiten: Stärkung der befreundeten Partei, anfängliche Schonung der Gegner, aber gröſste Vorsicht.

Kap. 21 und 22 erzählen einen miſsglückten Plan Cäsars, die Helvetier anzugreifen, endlich Kap. 23—29, mehrfach gegliedert, die Niederlage der Helvetier und ihre durch Cäsar erzwungene Rückkehr in ihre Wohnsitze.

Wir müssen uns an dieser Stelle mit diesen Andeutungen genügen lassen. Es hat sich aber wohl schon hieraus ergeben, daſs die Lektüre Cäsars vielen Stoff bietet, durch den nicht nur die Anschauungen, sondern auch die Begriffe der Tertianer reichlich vermehrt werden können, wenn es sich der Lehrer angelegen sein läſst, das begriffliche Material, soweit es nicht über das Fassungsvermögen der Tertianer hinausgeht, herauszusuchen, zu bekanntem Stoffe in Beziehung zu setzen und so zu Abstraktionen zu gelangen. Es sei nur noch einmal daran erinnert, daſs nicht etwa bloſs »ethische Sätze« zu erarbeiten sind — wenn diese natürlich auch für die Willensbildung am wichtigsten sind —, sondern wie Just im Artikel »Formalstufen« Bd. II, S. 877 dieser Encyklopädie sagt: die begrifflichen Ergebnisse, die erarbeitet werden, können so verschieden sein als die Bestandteile sind, aus denen die Fachwissenschaft sich zusammensetzt. Es können also Begriffe, Urteile, Erklärungen, Schluſsreihen, Beweise, Gesetze, Lehrsätze, aber auch Dispositionen, Übersichten, Gröſsenbestimmungen, Charakterschilderungen sein.

6. Homers Ilias. Bei diesem zweiten Beispiele soll nicht sowohl der Anfang als der Abschluſs der unterrichtlichen Behandlung ausführlicher gezeigt werden. Zuerst aber führe ich vor, wie sich ein selbständiges Glied einer gröſseren Einheit zunächst an sich behandeln und dann in die gröſsere Einheit eingliedern läſst. Ich benutze den Schluſs der ἐπιπώλησις des Agamemnon: Ilias IV, 364—421. Er gliedert sich einfach: Diomed und sein Gefährte Sthenelos stehen ruhig in ihren Gespannen. Agamemnon schilt den Diomed, dem er nicht einmal die Ehre der namentlichen Anrede erweist, indem er eine Heldentat von Diomeds Vater Tydeus erzählt und behauptet, Diomed sei diesem im Kampfe nicht gleich. Diomed schweigt bescheiden, aber Sthenelos wehrt den Vorwurf des Königs ab durch Hinweis auf ihre früheren Groſstaten. Diomed heiſst Sthenelos schweigen und rechtfertigt das Verhalten Agamemnons.

I. Bei der Vertiefung werden wir uns fragen: 1. Warum schilt Agamemnon? — — Weil die beiden, ebenso wie auch Odysseus (Vers 330), noch nicht dem Kampfplatze zustrebten. Dies taten sie aber deshalb noch nicht, weil sie vom Kampfrufe (Vers 331) noch nichts vernommen hatten. 2. Warum kleidet Agamemnon den Vorwurf gerade in diese Form ein? Der Vorwurf bekommt dadurch eine persönliche Färbung. Er ist

zwar empfindlicher, weil es stets das Streben der Griechen war »besser zu werden als ihre Väter«, aber doch ist es gleichzeitig eine Ehre für den Angeredeten, dafs sein Vater und nicht ein Fremder ihm als Muster hingestellt wird. 3. Wie kommt Agamemnon dazu, gerade diese Geschichte von Tydeus zu erzählen? Sie zeigt seine gröfste Heldentat, die V, 804 auch Athene von ihm rühmt. Agamemnon hat sie zu Hause oft erzählen hören, weil freundliche Beziehungen zwischen seiner Familie und der des Helden bestanden. 4. Durch welches sittliche Motiv sucht Agamemnon also auf Diomed einzuwirken? Durch Erregung des Ehrgeizes: des Wetteifers, es seinem Vater gleichzutun.

II. Dann wenden wir uns zur Beurteilung der beiden Männer: 1. Wie erscheint uns Agamemnon in dieser Szene? Voreilig im Urteil; beflissen, seinem Tadel die Schärfe zu nehmen. Letzteres zeigt sich auch in der behaglichen Breite, mit der er die Heldentat des Tydeus erzählt. — 2. Wie denken wir über Diomed? Man vergegenwärtige sich, wie man selbst in gleicher Lage wohl trotzig und vielleicht prahlerisch geantwortet haben würde. Diomed aber a) von Agamemnon gescholten, schweigt bescheiden, b) von Sthenelos gerühmt, heifst diesen schweigen; er zeigt c) seine geistige Überlegenheit, indem er sich an die Stelle des Oberfeldherrn zu setzen weifs, der in diesem entscheidungsvollen Zeitpunkte in begreiflicher Aufregung ist; er zeigt d) billige Denkweise, indem er sagt, man dürfe ihm nicht zürnen, auch wenn man ihm nicht recht gäbe.

III. Wir fragen uns: »Welche Absicht verfolgte der Dichter bei Einfügung der besprochenen Szene? Er wollte unsere lebhafte Anteilnahme für diesen ungewöhnlichen Heldenjüngling erregen, der bis dahin erst mit zwei Zeilen im Schiffskatalog erwähnt war und demnächst die ganze Handlung beherrschen sollte. Wir sind in Spannung versetzt: Hat Agamemnon recht oder Sthenelos? Entspringt das Schweigen Diomeds aus Schuldgefühl oder aus Bescheidenheit? Später, wenn des Diomedes Aristie gelesen ist, wird diese Antwort so gegeben werden: Diomedes schweigt, indem er sich sagt: dem Könige in diesem Augenblicke zu widersprechen, ist für einen Jüngling ungeziemend; ich will ihm durch Taten zeigen, dafs er unrecht hat.

Das Gespräch Agamemnons mit Diomed ist der Abschlufs der Epipolesis, die wir nun noch im ganzen zu überblicken haben. Wir fragen: 1. a) Welche Helden hat der König der Reihe nach angeredet? b) Wie sind sie nach dem allgemeinen Inhalte der Ansprache zu gruppieren? c) Wie ist ihr Verhalten auf die Ansprache des Königs? — 2. Welche sittlichen Beweggründe werden vom König geltend gemacht?

Ferner betrachten wir die ganze Epipolesis als ein Glied der grofsen Gesamthandlung »Der erste Schlachttag« und fragen: 1. Welchen Zweck verfolgt Agamemnon bei dieser Durchwanderung der Reihen? Vor der Eröffnung des eigentlichen Kampfes will er sich überzeugen, dafs alles wohl vorbereitet ist. Beweggrund ist sowohl Pflichtgefühl wie Besorgnis. Ist es doch die erste wirkliche Schlacht, die sich zwischen Griechen und Troern entspinnt. — 2. Welche Absicht verfolgt der Dichter mit dieser Episode der Epipolesis? Er will uns eine Anzahl Helden vorführen, die wir teils noch nicht, teils nur wenig kennen. — Welche Mittel sind früher verwandt zu gleichen Zwecken? Der Katalog im zweiten Buche, die Mauerschau im dritten Buche der Ilias.

Endlich kommt es zu einigen systematischen Zusammenstellungen: 1. Wie ist die Aufstellung der Griechen zu denken? 2. Welche Helden kennen wir nun? (Das Nähere wird vorbehalten, bis für die einzelnen bedeutungsvolle Stellen gelesen worden sind: dann wird auf das hier Erwähnte zurückgegriffen.) 3. Welche sittliche Beweggründe kennen wir bis jetzt, durch die die Helden sich leiten lassen? 4. Kunstmittel des Dichters. Wie weifs er trockene Aufzählungen zu vermeiden? Wie weifs er für eine Person zu interessieren? Indem er uns drängt, ein Urteil über sie abzugeben, während doch das Mitgeteilte noch nicht ausreicht, ein solches zu begründen. Wir geraten so in eine Spannung, die uns treibt, alles, was wir demnächst von der Person sehen und hören werden, aufmerksam zu beachten.

Dafs von jedem Buche der Ilias die Gliederung entworfen werden mufs, ist

selbstverständlich. Die von Ameis im »Anhange« zur Ilias gegebenen Übersichten sind teilweise brauchbar; aber der Aufbau ist doch manchmal künstlicher, als es dort scheint. Wie kunstvoll ist z. B. im 16. Buche 419—683, der Kampf des Patroklos mit Sarpedon gegliedert:

1. Sarpedon tritt dem Patroklos entgegen.
    2. Überlegung des Zeus mit Here
3. Sarpedon wird erlegt.
    4. Glaukos bittet um Heilung und wird erhört.
    5. Ermunterung der Scharen durch Glaukos und die anderen Führer
6. Kampf um Sarpedons Leiche.
    7. Überlegung des Zeus und Entscheidung für Patroklos.
8. Apollon reinigt Sarpedons Leiche und läſst sie nach Lykien entführen.

Zuweilen genügt aber die Herausarbeitung der Gliederung nicht zur klaren Übersicht über den Inhalt, z. B. wenn die Handlung so verwickelt ist wie im 5. Buche. Da gilt es die einzelnen »Handlungen« noch herauszuschälen, nämlich die des Haupthelden Diomed, dann die des Sarpedon, des Aineias, des Ares, der Athene und des Apollon.

Aber am wichtigsten ist der Abschluſs der Iliaslektüre, der denn auch langer Hand vorbereitet werden muſs. Dem Lesen der Ilias wird in den oberen Klassen die meiste Zeit gewidmet, ungefähr 160 Unterrichtsstunden; sie ist das umfangreichste und bedeutendste Werk, das die Schüler aus dem Altertume kennen lernen; sie kann, wenn die Homerlektüre schon in Sekunda gebührend gepflegt worden ist, fast ganz in der Klasse gelesen werden. Kaum irgend ein Schriftwerk des Altertums fesselt die Schüler in gleich hohem Grade wie die Ilias, so daſs sie auch gern für den Unterricht arbeiten; kaum eins ist so reich an kulturgeschichtlichem Stoffe und an ethisch oder psychologisch interessanten Vorgängen. Die Griechen selbst erklären Homer für ihren gröſsten Lehrer; er kann ein groſser Lehrer auch für uns werden, wenn auch in anderem Sinne. Das alles begründet die Forderung, daſs die Schüler mit der Ilias innig vertraut gemacht werden, so daſs schlieſslich das »Weltbild der Ilias« klar vor ihren Augen liegt, und sie es mit hinausnehmen ins Leben als ein κτῆμα εἰς ἀεί. Es muſs als unzureichend bezeichnet werden, wenn ein Reifeprüfling mühsam und mechanisch den Inhalt der einzelnen Bücher angeben kann; er muſs den Inhalt mit den Helden erlebt haben, er muſs ihre Denkweise und ihre äuſsern Verhältnisse kennen, mit ihnen geliebt und gehaſst, gekämpft, gelitten und gesiegt haben; stehen die homerischen Helden auch nicht hoch genug, um unsere sittlichen Ideale zu sein, so verdienen sie doch, unsere Freunde zu sein. Können wir die Kulturzustände jener Zeit auch nicht als Muster vor Augen stellen, so sind sie doch für den Vergleich von hohem Werte.

Soll der Schüler so vertraut werden mit der Ilias, wie wir es fordern, so muſs die Lektüre planvoll geleitet werden. Hierzu ist nötig, daſs ein Lehrer die Primaner durch beide Jahreskurse hindurchführt. Wünschenswert ist, daſs er zeitweise die gesamten griechischen Lektürestunden auf die Ilias verwendet. Der Leseplan aber muſs so eingerichtet werden, daſs am Schlusse der Primanerzeit acht bis zehn Wochen lang zwei Stunden wöchentlich für den Abschluſsunterricht übrig bleiben. Vorbereitet werden muſs dieser Abschluſs vor Beginn der Lektüre in Unterprima. Aber die Fülle des Stoffes, der der Verarbeitung bedarf, ist zu groſs, als daſs alle Schüler angehalten werden könnten, alles zu sammeln, was beachtenswert ist. Es werden deshalb von Anfang an Sonderaufgaben unter die Schüler verteilt, und zwar müssen für jeden Gesichtspunkt immer zwei Schüler sammeln, damit sie sich gegenseitig aussprechen und sich kontrollieren können. Natürlich wird jeder Schüler mehrere Aufgaben erhalten. Z. B. sammeln zwei Schüler für die Chronologie und müssen jederzeit Auskunft geben können über die Zeit, in welche jedes Ereignis fällt; zwei sammeln für die Topographie der troischen Ebene und die Einteilung des Lagers. Die Gleichnisse, deren es in jeder Hälfte der Ilias etwa hundert gibt, werden von vornherein in drei Gruppen geteilt und für ihre Gruppierung folgendes Schema gegeben:

A. Kosmische: I. Licht, Nacht, Sterne, Meteore, Nebel. — II. Schnee, Regen, Regenbogen, Wind, Wetter. — III. Wasser,

Meer, Flüsse, Bäche, Quellen. — IV. Feuer. — V. Erde und Gestein.

B. Organische Welt: I. Tierwelt: 1. Raubtiere: Löwen, Eber, andere; 2. zahme Vierfüfsler: Rofs, Stier, Ziege, Schaf, Esel, Hund; 3. Vögel; 4. andere Tiere. — II. Pflanzen.

C. Menschenwelt: I. Hirtenleben. II. Ackerbau. III. Fischerei und Schiffahrt. IV. Handwerk. V. Häusliches Leben, Familie. VI. Geistiges Leben.

Dafs die Gleichnisse nicht nur dazu dienen, bedeutsame Handlungen hervorzuheben, sondern auch den Hintergrund, auf dem die Gesamthandlung sich abspielt, anschaulich zu machen, finden die Schüler bald selbst. Wir sehen am nächtlichen Himmel die Gestirne strahlen mit blendendem Glanze, besonders den majestätischen Orion und den hellleuchtenden Abendstern; zwischen der Sterne Schar wandelt der Mond dahin. Aber nicht immer ist der Himmel hell; es bedecken ihn auch wohl zerrissene Wolken, zwischen denen nur vereinzelt Sterne durchblicken. Am Tage kommen auch wohl Gewitterwolken vom hohen Olympos her »schwarz wie Pech«, der Sturmwind erhebt sich, Bäume werden entwurzelt, Blitze zucken, von Kronion entsendet, um den Sterblichen ein Zeichen zu sein; ein Eichbaum wird getroffen und gespaltet im Schwefeldampf. Aber dann spannt sich auch wieder Iris über des Himmels Bogen und die Gipfel der Berge werden wieder sichtbar. Von Wasser geschwollen tosen die Bergströme dahin und stürzen dem Meere zu oder überschwemmen weit und breit das Talgelände. Im Hintergrunde der Landschaft ragt das Hochgebirge, zuweilen von schimmerndem Schnee bedeckt, am Strande rauscht das Wasser, bald friedlich sich kräuselnd, bald wild brausend. — Man gehe nur diesen einzelnen Zügen nach, man hat dabei noch anderen Gewinn. Wenn es den Schülern erst ersichtlich wird, welch feiner Beobachter der Natur Homer gewesen ist, so gehen ihnen zugleich auch selbst die Augen auf für die Schönheiten der Natur. Maler und Dichter vermitteln uns ja in erster Linie den Naturgenufs und werden so für uns eine Quelle edelsten Vergnügens.

Andere Schüler sammeln unter der Überschrift »Religion« drei Gruppen von Stellen, die sich beziehen auf 1. Vorstellungen von den Göttern; 2. Verhalten der Menschen zu den Göttern; 3. Kultusformen. Während dies eine Aufgabe für zukünftige Theologen ist, erhalten zukünftige Offiziere die Aufgabe zu sammeln für die verschiedenen Formen von Schlacht und Kampf, einschliefslich Bewaffnung; zukünftige Mediziner läfst man auf die Verwundungen achten, Techniker auf Handwerk und Kunst. Auch die Charakteristik der Haupthelden wird verteilt; es darf sich möglichst jeder seinen Helden wählen. Ist man nicht selbst auch Deutschlehrer, so ist es gut, wenn man sich mit diesem über das Schema einigt, das — für Anfänger — beim Entwurf einer Charakteristik im grofsen und ganzen zu befolgen ist. Natürlich mufs aufser dem Heldenmäfsigen im allgemeinen auch die differentia specifica eines jeden herausgearbeitet werden: der leidenschaftliche, der kluge, der mafsvolle, der selbstlose Held usw., wie sie uns in den Gestalten des Achill, Odysseus, Diomed, Hektor entgegentreten. Andere Schüler wieder, welche literarische Neigungen haben, achten auf die Anwendung von Kunstmitteln, nach Anleitung von Lessings Laokoon; es finden sich ihrer mehr, als dort angegeben ist. — Ist die Klasse nur klein, so wird man natürlich nicht alle diese Gesichtspunkte berücksichtigen können.

Im Laufe des ersten Schuljahres mufs sich der Lehrer öfters überzeugen, dafs die Schüler ihre Sammlungen in rechter Weise vornehmen; nicht zu oberflächlich, aber auch nicht zu weitläufig, und dafs sie nicht in Rückstand kommen; sie müssen immer mit der Klassenlektüre Schritt halten. Um ihr Interesse anzuspornen, werden gelegentlich Fragen aufgeworfen, die nur solche beantworten können, welche die bezüglichen Sammlungen nachsehen können. Die Beantwortung erfolgt natürlich erst in einer späteren Stunde. Gegen Ende des zweiten Primajahres mufs dann jeder seinen Stoff zur Abrundung bringen. Manche meiner Schüler machten daraus ausführliche Aufsätze, und ich habe noch mehrere schöne Arbeiten der Art in den Händen, so über die Topographie der Troas, über die Götter und eine mehr statistische über

die Verwundungen. Verlangt wurde bloſs eine schriftliche Übersicht, auf Grund deren ein jeder über seinen Stoff in einer der letzten Schulwochen einen mündlichen Vortrag hielt. Die zuhörenden Schüler wurden dann veranlaſst, auch ihrerseits mit beizusteuern, was bei ihnen gehaftet hatte. Einige Stoffe wurden natürlich ausführlicher behandelt als andere, so besonders Religion und Götter, die Kunstmittel des Dichters, die Charakteristik des Achill, dessen Wesen ja die stärkste Wandelung durchmacht, die von Naturell zum Charakter (ähnlich wie Tasso). Die sittlichen Ideale werden gewonnen im Anschluſs an die Charakteristiken, ebenso die sittlichen Ideen, von denen am meisten hervortreten die Ehre in verschiedenen Formen und die Treue; die Treue zwischen Eltern und Kindern, zwischen Gatten, Geschwistern, Freunden, Kameraden. Dabei werden Vergleiche mit den aus der deutschen Lektüre bekannten Personen und Verhältnissen reichlich vorgenommen; besonders Wallenstein und Iphigenie sind ergiebig. Die Topographie muſs in groſsen Zügen gleich beim Beginn der Lektüre behandelt werden; aber gegen Ende tritt sie nochmals auf. Zum Schlusse wird der Aufbau des ganzen Gedichts erörtert und das leitende Thema, die μῆνις, mehrmals in ihrem Verlaufe überblickt, an dem die Achsenverschiebung nach dem Tode des Patroklos besonders interessant ist. Spielen die Kämpfe der ersten Tage sich so ab, daſs wir den grollenden Achill bloſs im Hintergrunde sehen, ja vielleicht vergessen, so tritt der gewaltige Held, nachdem sein Groll einen anderen Gegner gefunden hat, über dem er den ersten fast vergiſst, jetzt machtvoll hervor und füllt mit seinen Taten alle Gesänge. Aber der Dichter verliert das Thema, das er im ersten Verse für seine Dichtung aufgestellt hat, nicht aus den Augen; ihren psychologischen Abschluſs findet die μῆνις zwischen Achill und Agamemnon erst im 24. Buche, nachdem sie im ganzen neun Tage gewährt hat. Die letzte Stunde wird der Darlegung der homerischen Frage vorbehalten, auf die im Laufe der zweijährigen Lektüre schon öfters hingewiesen sein wird.

Wenn man die Ilias im Gymnasium in ähnlicher Weise behandelt, dann ist ihr Inhalt für die Leser nicht nur ein liebliches Spiel der Phantasie, das zu kennen dem Gebildeten ziemt, nein, dann wird die Dichtung eine Quelle geschichtlicher, sittlicher und ästhetischer Belehrung, die wegen der anmutigen Einkleidung um so fester haftet, und Homer bleibt, was er bei den Griechen war, ein Lehrmeister der Menschheit.

Literatur: Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig. § 42—47. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin. § 102 ff. — Willmann, Didaktik. Braunschweig. II, § 83 ff., wo auch eine Lehrprobe aus Ovid geboten wird. — Dettweiler, Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts. München. — Ders., Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. Ebenda. — Menge, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XIX, 140 ff. u. XXVII, 231 fl. — Ders., Ueber die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen, Lehrproben und Lehrgänge. Heft 44. — A. Busse, Die Lektürestunde. Ztschr. f. Gymn. 1904, 65. — Rethwischs Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Abt. Latein (von Ziemer). — Guhrauer, Bericht an die Direktorenversammlung der Provinz Sachsen 1895. — Schiller-Ziemer, Artikel »Lateinischer Unterricht« u. Kohl, Artikel »Griechischer Unterricht« in dieser Encyklopädie. — Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. 1893. — O. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk. 1897. — Cauer, Die Kunst des Übersetzens 1903. — Über das Griechische Lesebuch von v. Wilamowitz-Möllendorf s. Monatsschr. f. höhere Schulen 1902, 547 (Wegener), 1903, 92 (Corssen), 1904, 436 (Spreer), 1905, 641 (Olsen), 1907, 494 (Hölk) und Lehrproben 71, 95 (Baumeister). — Eine Chrestomathie für die Lateinische Literatur empfiehlt Jung, Monatsschr. f. höh. Schulen 1903, 522. — Weiſsenfels, Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien. Zeitschr. f. Gymn. 1903, 181. — Über die neuen preuſsischen Lehrpläne für das Griechische s. Lohr, Zeitschr. f. d. Gymn. 1901, 577 und Bolle, ebenda 1902, 100. — Fr. Helm, Materialien zur Herodotlektüre I u. II. 1900 u. 1903. — Falbrecht, Platons Eutyphron, Jahrb. des Ver. f. wiss. Päd. 1906, S. 40. — Ders., Horaz im erziehenden Unterricht. Ebenda 1900, 235. — Auſserdem siehe die Literaturangaben in dem Artikel Herbartische pädagogische Schule IV, 278: »Fremde Sprachen.« Hierzu kommen noch: R. Schenk, Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 28. — Ders., Nachübersetzen, Vorübersetzen, Extemporieren im altsprachlichen Unterrichte, Berliner Zeitschr. f. Gymn.-Wesen 1890, 406 ff. — Cauer, Die Kunst des Übersetzens 1896. — Friedrich, Philoktet, in den Jahrb. d. Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1884, 1885, 1888. — Eugen Bolis, Die formalen Stufen Zillers in ihrer Anwendung bei der Lektüre des Cornelius Nepos. Eger 1897. Selbstverlag. — Ders., Cornelius Nepos, Jahrb. des Ver.

f. wissensch. Päd. 1902, 178. — Ders., Die formalen Stufen in der altklassischen Lektüre. Das. 1899, 149. — Friedr. Falbrecht, Die Schlacht bei Marathon. Eine Herodot-Präparation nach psychologischer Methode, Österreichische Mittelschule XII, Heft 2. — Ferner aus den Lehrproben für Latein: Ihm, Entwurf zu einer Behandlung von Cäsars Bellum Gallicum II, 25 in Untertertia in Heft 11. — Fries, Eine Cäsarlektion in Obertertia in Heft 3. — Berndt, Neue Vorschläge zur Gestaltung der Cäsarlektüre in Heft 86, S. 52. — Th. Becker, Das Übersetzen aus dem Lateinischen, besonders in den mittleren Klassen, Heft 21. — G. Richter, Zwei Ovidstunden in Untertertia, Heft 1. — F. Solmsen, Vorschläge für einen Ovidkanon, Heft 34. — Lesser, Eine Gesamtrepetition der Niobeerzählung in Ovids Metamorphosen 58, 50. — Böhme, Ein Wort für die Lektüre von Ovids Fasten 83, 35. — A. Pabst, Die Virgillektüre nach den neuen Lehrplänen, Heft 34. — J. Sander, Eine Virgillektion in Obersekunda, Heft 6. — Mayer, Warum eignet sich besonders das vierte Buch der Georgika zur Schullektüre? Heft 71. — O. Altenburg, Zwei Studien zur Schulauslegung der vierten Dekade des Livius, Heft 49 u. 50. — E. Schnippel, Disposition von Ciceros erster katilinarischer Rede. Heft 50. — A. Biese, Eine Tuskulanenstunde in Prima, Heft 53. — Altenburg, Ciceros Briefe 58, 1. — R. Menge, Einige Horazstunden in Unterprima (Od. I, 6 u. 5), Heft 9. — H. Meier, Die Bandusia-Ode, Heft 1. — F. Heufsner, Horaz' Oden III, 29 als Abschlufs der drei ersten Bücher der Oden, Heft 37. — G. Schimmelpfennig, Horaz' Oden IV, 7, Heft 6. — Altenburg, Einführung in Horazens erstes Buch der Briefe 46, 14. — Schwarz, Zur Erklärung horazischer Oden 66, 59. — Willenbücher, Bemerkungen zur Lektüre des 1. Buches der Oden 75, 17. — Dörwald, Die Römerorden des Horaz 84, 1. — P. Dettweiler, Die Tacituslektüre, Heft 7. — Ders., Eine Tacitusstunde (Germania Kap. II—IV), Heft 17. — Willenbücher, Die Annalen des Tacitus 80, 23. — Dörwald, Sallusts Bellum Jurgurthinum als Schullektüre 92, 19. — Handbuch für Lehrer höherer Schulen, B. G. Teubner 1906 (E. Weifsenfels über Latein S. 261, über Griechisch S. 301). — Für Griechisch: Waldeck, Über den Kanon der griechischen Lektüre 78, 6. — W. Böhme, Zur Anabasislektüre in IIIa (Stoffauswahl), Heft 26. — A. Matthias, Das erste Kapitel des ersten Buches von Xenophons Anabasis in Obertertia, Heft 4. — O. Kohl, Repetitorischer Durchblick durch die Anabasis. Heft 3. — Dörwald, Die Memorabilienlektüre in Obersekunda 51, 36. — Ders., Gliederung zu Xenophons Memorabilien I, 1 u. 2. Heft 58, 86. — Ders., Xenophons Memorabilien II, 2 im Unterricht, Heft 40. — Ders., Eine Religionsstunde im griechischen Unterricht (Xenoph. Mem. I, 4), Heft 44. — R. Menge, Die Odyssee-Lektüre in der Sekunda, Heft 28 u. 29. — A. Lange, Welche Auswahl ist aus den homerischen Epen für die Schullektüre zu treffen? Heft 43 — H. Gloël, Zur Methode des Homer-Unterrichts in der Untersekunda, Heft 15. — Von Hagen, Der Sirenen-Gesang. Eurylochos der Demagoge der Odyssee. Heft 47. — Ders., Der Schild des Achilles. Skizze einer zusammenfassenden Besprechung von Ilias Σ 477—608, Heft 18. — F. Heufsner, Eine Homerlektion in Prima, Heft 1. — Ders., Zur homerischen Psychologie (Die Thersites-Szene im Unterricht), Heft 10. — L. Hüter, Zusammenfassende Betrachtung der Patrokleia im weiteren Sinn, Heft 19. — Mackensen, Ein Kanon für die Lektüre der Odyssee 73, 40. — Stürmer, Zur Odyssee I, 1—95, Heft 90, 31. — G. Richter, Zur Einführung in den griech. Tragiker, Heft 10. — Ders., Die Behandlung der Antigone des Sophokles, Heft 7. — P. Dörwald, Herodot VII, 101—104 im Unterricht, Heft 32. — Ders., Die Herodotlektüre in Obersekunda, Heft 37. — H. Stier, Über das Prooemium des Thukydides, Heft 18. — Ders., Disposition der Platonischen Apologie, Heft 37. — P. Dettweiler, Eine Demosthenes-Stunde in Unterprima, Heft 10. — Gillischewski, Wie können wir die pädagogischen Grundfragen in Platos »Laches« behandeln? Heft 87, 12.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Schüchtern

Vautiers schönes Gemälde: »Besuch auf dem Lande« enthält eine wundersame künstlerische Kennzeichnung der Schüchternheit eines Bauernkindes, das sich zum ersten Male grofsstädtischen Verwandten gegenübersieht; während sich die dreisten, wortsicheren und formgewandten Stadtkinder mit freiem Blick und furchtlosem Herzen rasch den bäuerlichen Verhältnissen anpassen, steht das weltfremde Dorfkind stumm, verschlossen, kleinmütig, furchtsam, verlegen und befangen da — eine treffliche Verkörperung der Schüchternheit. Sie stellt eine Art seelischer Verengung, eine vorübergehende plötzliche Hemmung der Entschlufsfähigkeit, der Willensbetätigung, einen Mangel an Geistesgegenwart dar, bedingt durch eine Antizipation der Vorstellung, sich unpassend zu benehmen, fehlerhaft zu reden und dadurch in der Achtung der Mitmenschen zu sinken. Entwickelt sich aus den vorübergehenden Hemmungszuständen eine dauernde Hemmung mit nur schwacher Spontaneität, so entsteht die Verschüchterung, die, von Unzufriedenheit und von Mifstrauen in die eigene Kraft beherrscht, leicht dem Kleinmute, der Feigheit und der Menschenfeindlichkeit zum Raube fällt. An sich ist Schüchternheit

noch nicht Feigheit oder Mangel an Mut; nach Überwindung des ersten Schrittes löst sich die Erstarrung, und der Schüchterne, der sich anfangs nur widerstrebend dem Strome der Tatsachen hingab, zeigt sich kühn und beherzt wie ein Tapferer. Die Fehlerhaftigkeit liegt vorwiegend auf dem Gebiete des Wollens; die Schwäche des Selbstgefühls und die Gebundenheit des Strebens verhindern für den Augenblick die ästhetisch-ethische Darstellung der Persönlichkeit. Schüchternheit hat viele Berührungspunkte mit Schamhaftigkeit, linkischem Wesen, Verlegenheit, Mutlosigkeit (s. d.), Furchtsamkeit, Blödigkeit, Tölpelhaftigkeit und Befangenheit; in schweren Fällen kann sie als das äufsere Kennzeichen des Kleinheits- und des Verfolgungswahnes, der Berührungsfurcht, bezw. der sog. Panphobie (= Allfurcht) in Erscheinung treten und wird als solche Gegenstand der Pathologie (Vergl. Emminghaus a. a. O. S. 75). Nahlowsky würde sie den Affekten der Minusseite einreihen (a. a. O. S. 258). Physiognomische Merkmale der Schüchternheit sind Unsicherheit der Bewegung, Scheu und Ängstlichkeit des Gesichtsausdruckes, Erröten (vergl. Schamgefühl). Ihre äufseren Entstehungsursachen liegen im wesentlichen in der Einsamkeit der Lebensführung, in Kränklichkeit, körperlichen Gebrechen (Stottern, Stammeln usw.), schlimmen Lebenserfahrungen, natürlichem Mangel an gesellschaftlichen Talenten usw. Kindern und Frauen verleiht sie zarte Anmut; das Bild kraftvoller Männlichkeit wird durch sie verzerrt und erweckt das Lächeln der Geringschätzung im Beschauer. Man würde jedoch irren, wenn man jedwede Schüchternheit mit dem Stempel der Minderwertigkeit brandmarken wollte, denn auch von vielen Schüchternen gilt Schopenhauers Wort (Aphorismen S. 233): »Ein befremdetes, stutziges, ungeschicktes und verkehrtes Benehmen deutet auf eine Natur edler Art.« Der Franzose Dugas zählt in seinem Werke über die »Schüchternheit« eine stattliche Reihe grofser Männer auf, welche die Wahrheit dieses Ausspruches beweisen. — Schüchterne Kinder zum Selbstvertrauen und zu edler Dreistigkeit zu erziehen, ist ein verhältnismäfsig schweres Beginnen. Vor allem hüte man sich, sie wegen ihrer Schüchternheit zu tadeln oder wohl gar zu bestrafen; es ist besonders in diesem Falle gefährlich, einen Fehler an denen zu tadeln, die man davon befreien will, denn gar zu leicht steigert sich Schüchternheit zur Verschüchterung. Hier heifst es zart anfassen und mit Liebenswürdigkeit bessern, Selbstachtung lehren und Menschenfurcht verscheuchen, Vereinsamung verhindern und edle Geselligkeit pflegen, mildherzig und weitherzig Pedanterie und Tyrannisierung vermeiden, Vertrauen, besonders Selbstvertrauen erwecken und Tatenlust entwickeln, Wortkargheit unterdrücken und dem freien Worte freie Bahn schaffen. Wenn irgend einer der Lebensregeln Platens für seinen Sohn wirklicher Wert innewohnt, so ist es die, in der er fordert: »Sei niemals schüchtern und befangen ohne Ursache. Alle, mit denen du zu tun haben kannst, sind Menschen wie du, haben ihre Torheiten und Schwächen.« Die Schüchternheit als pathologische Erscheinung gehört vorwiegend in den Bereich der Seelenheilkunde (vergl. Emminghaus, a. a. O. S. 75).

Leipzig. Gustav Siegert.

Schularzt

1. Begrenzung der Aufgabe. 2. Entstehung und Begründung des Rufes nach Schulärzten. 3. Entwicklung der Anschauungen und Forderungen samt kurzen Glossen. 4. Weitere Begrenzung der Aufgabe; bestehende Einrichtungen samt Übersicht. 5. Schwierigkeiten der Durchführung schulärztlicher Aufsicht. 6. Beziehungen zwischen Lehrer und Schularzt. 7. Beziehungen der Eltern zum Schularzt. 8. Die Frage der ärztlichen Behandlung der Schulkinder von Schulwegen.

1. Begrenzung der Aufgabe. Selbstverständlich fallen bei der folgenden Darstellung Internate aufser Betracht: da sie die Familienpflege ersetzen sollen, so können sie, übrigens auch schon im Hinblick auf die beträchtliche Infektionsgefahr, welche das Internatsleben an sich mit im Gefolge hat, einer ständigen ärztlichen Überwachung nicht entbehren. Auch die Hilfsschulen sollen nicht näher in Betracht gezogen werden, da die mindere geistige Leistungsfähigkeit, die Abnormität hinsichtlich körperlicher Funktionen usw. eine ärztliche Einwirkung und zwar durch besonders vorgebildete Ärzte als selbstverständlich erscheinen lassen. — Ferner bleiben jene

»Schulärzte« unberücksichtigt, deren ganze Aufgabe darin besteht, arme Schüler von Externaten im Falle der Erkrankung im Elternhause unentgeltlich zu behandeln. Eine weitere Begrenzung der Aufgabe wird später gegeben.

2. Entstehung und Begründung des Rufes nach Schulärzten, Nützlichkeit der Einrichtung. Dafs die Kinder gesund seien, ist im öffentlichen Interesse und speziell auch in jenem der Schule gelegen; nun sind zahlreiche Kinder, abgesehen von Schuleinflüssen, nicht gesund; das Studium der Folgen des Zusammendrängens vieler Kinder im engem Raume zum Zwecke der Schulung hat u. a. verschiedene gesundheitliche Mifsstände erkennen lassen.

Die Schulhäuser wurden nicht selten (und werden zuweilen noch heute) an unpassenden Stellen angelegt, für die Erhaltung des Zustandes soweit er hinsichtlich der Lage Gutes bietet, oft gar nicht vorgesorgt, die Klassenzimmer in ungeeigneter Weise verteilt, ihre Dimensionen verfehlt, für die natürliche Belichtung, die künstliche Beleuchtung, die Ventilation, Reinlichkeit schlecht und ungenügend vorgesorgt, die Sitzmöbel ohne Rücksicht auf gesundheitliche Erfordernisse gemacht oder jene Verkäufer gewählt, welche ohne das Beste zu bieten die gröfste Reklame machen usw., wichtige Nebenstücke wie Abtritte, Wasserversorgungseinrichtungen, Erholungsräume u. s. f. schon ihrer Anlage nach nicht den hygienischen Bedürfnissen entsprechend hergestellt — wenn sie überhaupt angelegt werden.

Dazu kam, bezw. kommt noch, dafs selbst von vorhandenen guten Einrichtungen oft nicht der richtige Gebrauch gemacht wurde bezw. gemacht wird (Subsellien, Lüftungsvorkehrungen, Klassenüberfüllung trotz genügender vorhandener Zimmerzahl u. s. f.), weiter zu lange andauernde Nahearbeit des Auges an kleinen Gegenständen bei schlechter Beleuchtung, Sitzarbeit überhaupt und solche in schlechter Haltung insbesondere, ohne entsprechend lange und entsprechend oft wiederkehrende Ruhepausen mit Bewegung in guter Luft, zu wenig Ruhe nach dem Essen, Überladung mit Hausarbeit — mit einem Wort gesundheitlich ungünstige Arbeitsforderung, bezw. solche unter gesundheitlich ungünstigen Verhältnissen. Überdies mancher Lehrer und Hausmann, der an Lungentuberkulose krankt....

Es ist wiederholt betont worden und ganz selbstverständlich, dafs auch vielfach zu Hause sowohl überhaupt, als speziell mit Rücksicht auf Arbeit für die Schule ungünstige Einflüsse wirken; bezüglich der letzteren ist aber auch richtig bemerkt worden, dafs mehrere dieser Nachteile als in der Schule erworbene Angewöhnungen ins Haus hinübergebracht werden.

Gewifs sind manche Schulen sowohl in bezug auf die materielle Seite der Einrichtungen als bezüglich der Art des Unterrichtsbetriebes weit vorgeschritten — auch unter den verschiedenen Ländern z. B. selbst einzelner Staaten bestehen grofse Unterschiede — und überhaupt läfst sich nicht leugnen, dafs es im grofsen Ganzen langsam besser wird; es werden aber diejenigen Menschen, welche sich bisher durch viele Jahre mit der Schulhygiene sowohl als dem Schulbetrieb theoretisch und praktisch befafst haben, ausnahmslos zugeben, dafs vieles selbst auf dem grünen Holze noch schlecht steht, auch manches, was sich leicht und kostenlos oder mit geringen, leicht aufbringlichen Mitteln beträchtlich bessern liefse.

Ferner können selbst in gut eingerichteten Schulhäusern Einzelne Schaden leiden, wie z. B. Herzkranke, Lungenkranke mit Bruchschäden Behaftete durch das Turnen, zur Kurzsichtigkeit Neigende dadurch, dafs nicht die ihrem Zustande entsprechenden Rücksichten genommen werden. — Behebbare körperliche Zustände können direkt hemmend auf die geistige Entwicklung wirken (z. B. adenoide Vegetationen im Nasen-Rachenraume). Die ärztliche Untersuchung ergibt erfahrungsgemäfs auch Krankheitszustände, von deren Vorhandensein im Einzelfalle weder Eltern noch der Lehrer wufsten und welche durch entsprechende Behandlung günstige Wendung nehmen können, oder es ergibt sich infolge der Untersuchung die Möglichkeit, Schädlichkeiten von den übrigen Schülern abzuwenden. — Sind doch sogar infolge mangelhafter Untersuchung gehörkranke Kinder in Idiotenanstalten gekommen! Bezeichnende Beispiele: Ein 14 jähriges Berliner Kind galt als taub; es wurden ihm die

adenoiden Vegetationen exstirpiert und das Kind hörte bald darauf; aber es fehlten seinem Wortschatz die allereinfachsten Begriffe, es machte den Eindruck eines zweijährigen Kindes; es war also trotz normaler psychischer Veranlagung in seiner geistigen Entwicklung um mehr als 10 Jahre zurückgeblieben. Oder: Ein sehr begabtes und fleifsiges 10jähriges Berliner Mädchen liefs plötzlich in seinen Leistungen nach, wurde träge und arbeitsunlustig. Die Untersuchung erwies eitrige Brustfellentzündung, ohne dafs Eltern und Lehrerin Krankheitserscheinungen aufgefallen wären.

Dafs es sich bei der ganzen Frage keineswegs um Schulkrankheiten allein handelt, zeigen aufs deutlichste Untersuchungen der Lernanfänger. So wurden z. B. 1898/99 in Wiesbaden von 970 Lernanfängern 50 %, 1901/02 von 833 64,0 % als kränklich festgestellt, in Leipzig 1900 unter 8066 41,5 % mit Gesundheitsstörungen behaftet vorgefunden. Vor Jahren, als es in Dresden Brauch war, die Eltern bei der Aufnahme der Kinder zu befragen und daraufhin die von den Eltern als kränklich bezeichneten Kinder zu untersuchen, wurden auf Grund dieser ärztlichen Untersuchung kaum 16 % der neueintretenden Kinder als krank ermittelt, seit ausnahmsloser Untersuchung aller wurde etwa die Hälfte der Lernanfänger kränklich befunden. Ungleich sind natürlich die Verhältnisse in einzelnen Schulbezirken der Städte und viel hängt auch bezüglich der Resultate von der Gründlichkeit der Untersuchung — übrigens auch von der Individualität des Untersuchenden (seiner Auffassung) ab. So war das Resultat im III. Dresdener Schularztbezirk

	1899	1900	1901	1902
Kinderzahl.	582	587	664	479
davon % als nicht gesund befunden .	40,20	50.93	44,27	**79,01**

Der grofse Unterschied von 1902 gegen die Vorjahre ist z. T. darin begründet, dafs früher die Untersuchung am bekleideten, 1902 am unbekleideten Körper stattfand, d. h. weit verläfslicher war; im IV. Dresdener Schularztbezirk wurden 74 %, im V. gar über 80 % der Kinder kränklich befunden — allerdings Zahlen, die eine sehr rigorose Registrierung vermuten lassen.

Das Vorgebrachte zeigte, dafs die ärztliche Untersuchung der Kinder von grofser Bedeutung ist; diese wächst im Moment als die Schulpflicht auf gesetzlicher Basis Arbeit vom Kinde fordert und der Lehrer auch wissen soll, ob etwa für das Kind infolge seines körperlichen Zustandes besondere Hindernisse zur Erreichung des Lehrzieles vorliegen, oder das Kind seinen Mitschülern gesundheitlich schädlich werden kann: Die Gefahr der Verschleppung bis vor kurzem oft noch zu wenig beachteter schleichender Infektionskrankheiten verdient alle Aufmerksamkeit, und in Berlin wurden im ersten Jahre (1900) der Verwendung von Schulärzten an einer Anzahl Schulen von den 2547 angemeldeten Kindern 12,3 % als unfähig zurückgestellt, 1901 von 2997 Kindern 9,7 %; am häufigsten erfolgte die Zurückstellung wegen allgemeiner Körperschwäche, wegen kurz vorher überstandener schwerer Krankheiten (Scharlach, Diphtherie), wegen Kränklichkeit (Rachitis, Skrofulose, Blutarmut) also aus Gründen die zu konstatieren vor allem Sache der ärztlichen Untersuchung ist.

Die angedeuteten Verhältnisse der Lernanfänger machen ohne weiteres die Notwendigkeit der Untersuchung dieser einleuchtend. Unter den aufgenommenen Kindern des 1. Schuljahres befinden sich aber auch solche, deren Gesundheitszustand es notwendig erscheinen läfst, sie später wieder zu untersuchen, wovon noch die Rede sein wird (s. Wiesbadener System S. 847).

Es ist auch für die Schule selbst von Bedeutung, dafs konstitutionelle Defekte, funktionelle Störungen, wie Herzfehler, Wirbelsäuleverkrümmungen usw. konstatiert und überwacht werden.

Was den möglichen schädlichen Einflufs der bisherigen Schulung betrifft, so bietet für Kinder die unter sanitär sehr ungünstigen häuslichen Verhältnissen leben, der Aufenthalt in guten Schulräumen tatsächlich Vorteile, es läfst sich aber auch nicht leugnen, dafs gewisse Übel, wie Kurzsichtigkeit, Rückgratsverkrümmungen, öfter wiederkehrender Kopfschmerz usw. mit dem Schulleben im intimen Zusammenhang stehen.

Soweit exakte Nachweise noch nicht vorliegen, ist von der Schularzt-Einrichtung zu erwarten, dafs sie uns Material schaffen

wird, um im Laufe der Zeit auch bezüglich der Schuleinflüsse klarere Einsicht zu gewinnen; es ist gewifs nur zu wünschen, dafs einerseits klar festgestellt werde, ob sich im Interesse der Gesundheit zweckmäfsigere Einrichtungen als wünschenswert ergeben, andrerseits die Schule von unberechtigten vagen Anklagen verschont bleibe.

Es ist auch denkbar, dafs sich in manchen Fällen Zurückbleiben in der körperlichen Entwicklung mit einem solchen in der geistigen Leistungsfähigkeit wird in ursächlichen Zusammenhang bringen lassen.

Was einzelne Leidenszustände betrifft, so wissen wir bezüglich solcher der höheren Sinnesorgane, dafs die Lernleistung der Kinder derart direkt herabgesetzt werden kann. Als bezeichnendes Detail dafür, wie wenig ohne weiteres zur Besserung geschieht, sei bemerkt, dafs im Schulinspektionsbezirke Marienwerder 1902 nur bei 2 von 79 schwachsichtigen Kindern Brillen vorgefunden wurden. Kinder können zuweilen infolge von Lähmungserscheinungen der Augenmuskeln nach Diphtherie nicht ordentlich lesen und schreiben. Refraktionsanomalien können Kopfschmerzen verursachen.

Bezüglich des Gehörs haben die Sachverständigen-Untersuchungen ergeben, dafs im grofsen Ganzen etwa der vierte Teil der Kinder schwerhörig ist (s. »Schwerhörigkeit). Nun ist man gewohnt, das gesprochene Wort als Ganzes aufzunehmen; dazu kann ein charakteristischer Laut genügen; der Schüler mit herabgesetzter Hörschärfe kann bei gespannter Aufmerksamkeit folgen, verliert aber leicht den Zusammenhang, indem ihm einzelne Worte entgehen und die für ihn notwendige gespannte Aufmerksamkeit erlahmt. Die grofse Verbreitung herabgesetzter Hörschärfe ist für die Schule wichtig; den betroffenen Kindern selbst aber, sowie deren Eltern, die mit den Kindern in der Nähe zu verkehren gewohnt sind, ist die vorhandene Schwerhörigkeit oft unbekannt, um so mehr, als die Hörschärfe jener Kinder an einzelnen Tagen auch Schwankungen unterliegt. Da häufige Ursachen (adenoide Wucherungen im Nasen-Rachenraum, Mittelohrkatarrhe) behebbar sind, bezw. die Mittelohrkatarrhe rechtzeitige Behandlung fordern, so ist ärztliche Feststellung sowohl im Interesse der Kinder als der Schule selbst gelegen.

Die Anfangserscheinungen der Skoliose verdienen alle Beachtung angesichts der schwierigen und wenig aussichtsreichen Therapie vorgeschrittener Fälle: diese Anfangserscheinungen bleiben aber erfahrungsgemäfs von Eltern und Lehrern oft unbemerkt, selbst so lange, bis Kreislaufstörungen oder Atemnot als Folge des vorgeschrittenen Übels hervortreten.

Die zahnärztlichen Untersuchungen der Schulkinder haben eine enorme Verbreitung der Karies ergeben — und doch ist ein krankes Gebifs für die Gesamtentwicklung von grofsem Schaden.

Die Infektionskrankheiten sind ein altes Sorgenkapitel der Schulsanität; wenn es auch nach dem derzeitigen Stande des Wissens und Könnens ausgeschlossen ist, die vermittelnde Rolle der Schule vollkommen auszuschalten, so können wir doch sicher erwarten, dafs bei schulärztlicher Ingerenz eine Krankheit wie Trachom nicht (s. d.) unbemerkt in der Schule um sich greift, oder akute Exantheme sich unbeachtet weiterverbreiten — Übelstände denen sich allerdings auch mit entsprechender Information der Lehrer weitgehend vorbeugen liefse. In zahlreichen Fällen haben Schulärzte in Europa und Amerika das Vorhandensein solcher Erkrankungen unter Schulkindern festgestellt; als krasses Beispiel sei erwähnt, dafs 1899 in New-York 9367 Kinder, welche an übertragbaren Krankheiten litten, von den Schulärzten nach Hause gesendet wurden! Im Kampfe gegen die Lungentuberkulose ist es wichtig, dafs die Erkrankung möglichst zeitlich erkannt wird, u. a. deshalb, weil gerade bei Kindern, rechtzeitige Behandlung vorausgesetzt, die Aussicht auf Dauerheilungen eine grofse ist.

Kopfläuse sind, besonders bei Mädchen, sehr häufig; so waren z. B in Berliner Gemeindeschulen 44,8 % der Mädchen mit Läusen behaftet. Auch Krätze wurde von Schulärzten wiederholt konstatiert und es ist gelungen die Zahl der Fälle solcher parasitärer Krankheiten gewaltig herabzudrücken.

Wichtig ist ferner, dafs die Schulärzte in der Lage sind, den Einfluls der Erwerbsarbeit auf die Gesundheit der Kinder

festzustellen, worüber in einzelnen Spezialgebieten der Hausindustrie (Leubuscher) sehr wertvolles Material aufgebracht wurde.

Im besonderen ist die Frage der Notwendigkeit von Schulärzten für die höheren Schulen neuerer Zeit öfter diskutiert worden. Es sei zunächst bemerkt, daſs ursprünglich die Schularztfrage nicht zum mindesten auch im Hinblick auf höhere Schulen aufgeworfen wurde, während die praktische Durchführung meist in der Volksschule eingesetzt hat.

Vieles, was bezüglich der niederen Schulen im vorstehenden vorgebracht worden ist, gilt auch für die höheren Schulen. Hinsichtlich der Häuser und ihrer Einrichtung haben Aufnahmen — wir haben selbst ausgiebige Studien über sämtliche österreichische höheren Schulen veröffentlicht — öfters ungünstige Verhältnisse festgestellt und es ist bezeichnend, daſs in neuerer Zeit die Untersuchung der höheren Schulen Preuſsen von Amtswegen in Angriff genommen worden ist.

Allerdings liegen die Verhältnisse im groſsen ganzen in den höheren Schulen insofern a priori besser, als weit mehr Schüler aus materiell günstiger gestellten Ständen stammen, d. h. aus solchen, wo im allgemeinen günstigere Fürsorge der Eltern möglich ist; ferner ist das Schülermaterial bereits ganz anders durchgesiebt als jenes der Volksschule. Fraglos ist aber auch für einen örtlich wechselnden Prozentsatz die schulärztliche Fürsorge mit Rücksicht auf die Zustände der Elternhäuser zu wünschen und wäre eine Untersuchung der Neueintretenden (bezw. ein hausärztliches Zeugnis nach bestimmtem Formular) gewiſs eine gute Einrichtung. Auch die groſse Bedeutung langandauernder intensiver Schuleinflüsse, der Umstand, daſs der gewaltige Umschwung der Pubertätsentwicklung, in welcher ja auch nervöse Störungen öfter vorkommen, in die Alterszeit der höheren Schulung fällt, verdient alle Beachtung. Nicht zum mindesten wäre ferner an Ärztinnen für die höheren Mädchenschulen zu denken.

Zur Feststellung in groſsem Zuge: der körperlichen Zustände der Kinder höherer Schulen kommt im Deutschen Reiche bisher besonders jene der Verhältnisse der Augen in Betracht, welches vor allem Hermann Cohns groſses Verdienst ist. Es geben aber die dänischen (Hertel) und schwedischen (Key) Konstatierungen vieles zu denken, auch gewisse im kleinen Maſsstabe von Patzak in Prag vorgenommene, und in Sachsen-Meiningen wurden abgesehen von der Kurzsichtigkeit speziell Veränderungen im Gebiete des Zirkulationsapparates festgestellt, die nur zum geringen Teil organischer Art waren, ganz besonders aber verschiedene nervöse Symptome: es wurde die sehr beachtenswerte Tatsache gefunden, daſs Häufigkeit und Grad der nervösen Störungen progressiv von den unteren nach den oberen Klassen zunehmen und als vielfach eine Folge der mit dem Schulbesuch verbundenen geistigen Anspannung zu bezeichnen seien, wobei die auſserhalb der Schule gelegenen Momente schon die gebührende Würdigung erfahren hatten. Das Ansteigen der Zahl Nervöser in den höheren Schulen und der absolut hohe Prozentsatz in solchen (in einer sogar 60 %) ist übrigens bereits früher in Halle festgestellt worden.

Im besonderen böte der Schularzt an den höheren Schulen für diese den Nutzen, daſs verdächtige Absenzen besser kontrollierbar wären, als bisher, daſs gerade bei Schülern dieser Schulen leider nicht so selten vorkommende Excesse, auch gesundheitsschädlicher Betrieb von Sporten usw. eher eingedämmt zu werden vermöchten. Selbstredend fiele dem Schularzt auch die Begutachtung der Turndispensgesuche zu, ferner wäre seine Wohlmeinung hinsichtlich des Besuches fakultativer Fächer einzuholen, er vermöchte bei taktvollem Vorgehen manchmal auch den Rat des Klassenvorstandes an die Eltern, einen Schüler aus der Anstalt zu nehmen, mit guten Gründen zu stützen, in anderen Fällen Anwalt des Schülers gegenüber Eltern und Lehrern zu werden. Der freundschaftliche Austausch der Beobachtungen von Lehrer und Arzt wäre gewiſs von Wert; ob es sich im Falle geringer Leistungen eines Schülers nicht etwa um körperliches Leiden handelt, vermag doch nur der Arzt zu entscheiden. Der Schularzt könnte den Schülern in manchen Fragen, über welche sie belehrt sein wollen, Aufschluſs geben.

Wenn der zu wissenschaftlicher For-

schung begabte Schularzt an den höheren Schulen Material über Schuleinflüsse auf die Gesundheit sammelte, möchte ihm wohl kein wissenschaftlich gebildeter Lehrer einer höheren Schule daraus einen Vorwurf machen, da eine unparteiische Klarstellung der bezüglichen Frage jedem Freund der Schule nur erwünscht sein kann. —

Jedenfalls ist durch eine lange Reihe von Untersuchungen in verschiedener Richtung dargetan, dafs der Gesundheitszustand der aufwachsenden Jugend viel zu wünschen übrig läfst; allerdings haben auch hier traurige soziale Verhältnisse, elende Ernährung und Wohnung mit allem was daran hängt, viel schuld: dafs aber an einer Reihe von Abnormitäten und Kränklichkeitszuständen die Schule mitschuldig sei, ist eine Tatsache, die u. a. dahin geführt hat, dafs gewisse Leidenszustände geradezu als »Schulkrankheiten« angesprochen wurden.

Es liegt im Interesse der Allgemeinheit, dafs das einzelne Kind sich gesund entwickle. Wir haben vor langen Jahren ausgesprochen, es sollte das Ideal eines aufgeklärten Zeitalters sein, für die Sicherstellung aller nützlichen (bezw. unschuldigen) Mitglieder der Gesellschaft hinsichtlich des zur gesunden Existenz Unentbehrlichen Sorge zu tragen. Um so mehr mufs es als Pflicht des Staates, der die Schulpflicht einführt, bezeichnet werden, dafür zu sorgen, dafs diese Wohltat nicht die Integrität des Körpers gefährde und der Unmündige den nötigen Gesundheitsschutz finde, vor vermeidlicher Schädigung bewahrt bleibe. Der Umstand, dafs, wie gestreift, viele Kinder in mancher Schule gesundheitlich besser untergebracht sind, als zu Hause, entbindet nicht von der Pflicht, allen Kindern in der Schule gesundheitlich unschädliche Existenzbedingungen zu bieten.

Wenn nun die oben kurz skizzierten Schädigungsmöglichkeiten der Schule samt ihren Rückwirkungen auf das häusliche Leben der Kinder jahrzehntelang mehr oder weniger ungestört fortbestehen konnten und tatsächlich viel gesundheitlich Ungünstiges noch fortbesteht, ja neu erstellt wird, so kann es nicht wundernehmen, dafs namentlich mit den zunehmenden Fortschritten der Hygiene der Ruf nach Abhilfe immer lauter und dringender wurde. Dazu kam die Aufdeckung der Kränklichkeitsverhältnisse der Lernanfänger, Verhältnisse, welche laut nach ärztlicher Ingerenz rufen, die naturgemäfs sowohl an sich als wegen ihrer direkten Beziehung zur Schulung am besten im Zusammenhang mit der Schule sich geltend zu machen haben wird.

Jeder unparteiische Wissende mufs anerkennen, dafs einer gröfseren Anzahl von Ärzten als kräftigen Rufern im Streite in dreierlei Beziehungen der Dank der Schule gebührt: Sie haben zuerst durch zahlreiche mühevolle Untersuchungen gesundheitsschädliche Einflüsse des Schullebens mehr oder weniger einwandfrei festgestellt, sie haben durch zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten über die hygienische Seite des Schulhauses und seiner Einrichtung sowie des Unterrichtsbetriebes positives Material zu Verbesserungen geliefert, sie haben, last not least, durch die Forderung — und offen gesagt gerade durch die Schärfe der Forderung — einer »Beaufsichtigung« der Schule durch die Medizin nicht zum mindesten dazu beigetragen, das Interesse der Verwaltungsbeamten und der Pädagogen zu wecken. Diese Tatsache ist von nicht zu unterschätzender praktischer Bedeutung. Weil die Entwicklung der Hygiene zu jener der Forderungen beigetragen hat, so wäre es auch ungerecht, für alle antihygienischen Schulzustände die unbelehrten Lehrer ohne weiteres verantwortlich zu machen; zudem ist tadeln leichter als gut machen und die Zahl der Ärzte, welche den einschlägigen Fragen sachlich nahegetreten sind, bildet natürlich nur einen sehr bescheidenen Teil der Zahl der Ärzte überhaupt. — Nicht unerwähnt lassen wollen wir schliefslich, dafs manches Wichtige ohne »Schulärzte« im derzeitigen Sinne des Wortes eingerichtet wurde: Impfzwang, Meldepflicht bei Infektionskrankheiten, unter Umständen selbst Klassen- und Schulschlufs usw., gewifs Fortschritte, wenn auch nicht erreichte Ideale.

3. Entwicklung der Anschauungen und Forderungen besonders im Deutschen Reiche samt kurzen Glossen. Es würde zu weit führen und, als des aktuelleren Interesses entbehrend auch dem Leser wenig passen, wollten wir die Entwicklung der Forderungen nach ärztlicher Schulaufsicht

vom Ei ab mit Anführung aller uns bekannt gewordenen bemerkenswerteren Äufserungen hier vorbringen; wir begnügen uns mit einigen charakteristischen Momenten und zwar wesentlich aus dem Deutschen Reiche. Die literarisch verzeichneten Forderungen der Nichtärzte bezüglich der Hygiene der Schulerziehung sind sehr alt. Von der Reihe jener Ärzte, welche ärztliche Schulaufsicht wollten, gilt allgemein J. P. Frank (1780) als erster. 1789 richtete das Vollzugsdirektorium der helvetischen Republik an den Grofsen Rat einen Gesetzentwurf (der nie Gesetz geworden ist), in welchem es u. a. hiefs: »Der Erziehungsrat soll für jeden Distrikt einen Arzt bestimmen, welcher sich in jeder der vier Jahreszeiten in die Primarschulen des Bezirkes verfüge, um sowohl die Schüler, als die Schulgebäude zu untersuchen« usw. — Weiter ist uns zunächst nur Schraube (1859) als Forderer einer ärztlichen Schulinspektion bekannt. 1868 trat Falk in einer schulhygienisch wichtigen Arbeit mit der Forderung einer halbjährigen Inspektion durch die Physiker hervor. Virchow wollte, 1869, eine Kommission in jedem Schulbezirke, in welcher Schulmänner und Ärzte zusammen wirken sollten, womit zuerst praktisch leichter Erreichbares gefordert wurde. Die erste 1874 in Brüssel erfolgte Einführung von Schulärzten hat bewegend gewirkt; der Deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege richtete 1874 an den Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten eine Petition, in welcher betont wurde, dafs die Schule die Gesundheit der Kinder benachteilige und eine sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schule Pflicht des Staates sei. 1877 forderte Ellinger in scharfer Weise den Schularzt (das Wort ist von ihm erfunden) und im selben Jahr kam man auf dem hygienischen Kongresse in Nürnberg zum Schlusse, dafs in allen Schulbehörden neben den Verwaltungsbeamten auch Schulmänner und Ärzte Sitz und Stimme haben sollten; auch im selben Jahre verlangte Baginsky, dafs jeder Arzt, der seine Befähigung hierzu durch eine Prüfung nachgewiesen habe, Schularzt werden können soll; diesem sei ein Schulinspektor zur Seite zu stellen, der Lehrer sein könne und gegen Entschädigung die materielle Kleinarbeit besorgen möge. Die Gemeinde soll das Recht der Wahl, die Regierung das der Bestätigung haben.

1880 forderte Cohn auf der Danziger Naturforscher-Versammlung den mit »diktatorischer Gewalt« ausgestatteten Schularzt. Vor allem soll eine staatliche Revision aller öffentlichen und privaten Schullokale stattfinden. Im Schulvorstande hat ein Arzt Sitz und Stimme, dessen hygienische Anordnungen ausgeführt werden müssen; bei Widerstand rekurriert er an den Regierungsschularzt. Dem Schularzt sind nicht mehr als 1000 Kinder zuzuweisen. Jeder praktische Arzt kann Schularzt werden. Er hat bei Neubauten Platz, Plan und Verlauf des Baues zu kontrollieren; seinen Anordnungen bez. Fenster, Heizungs- und Ventilations-Einrichtungen, Subsellien und Abtritten mufs Folge gegeben werden. In alten Schulen hat er das Recht die Schülerzahl in Zimmern mit dunklen Plätzen zu beschränken, hygienisch schlechte Möbel und Schulbücher zu entfernen. Zu Beginn jedes Semesters hat er die Kinder zu messen und in passende Subsellien zu plazieren, alljährlich die Refraktion jedes Auges zu bestimmen, monatlich wenigstens einmal die Klassenzimmer während des Unterrichtes zu besuchen. Er hat das Recht, jeder Unterrichtsstunde beizuwohnen und mufs bei Aufstellung des Lehrplanes zugezogen werden. In seinen Pflichtenkreis gehört Führung eines Journals und Anfertigung eines Berichtes, der dem Regierungsschularzt zugeht, welcher bei jeder Regierungsschulbehörde anzustellen ist. Die Regierungsschulärzte machen Berichte an die oberste Schularztstelle, den beim Ministerium anzustellenden Ministerialschularzt, welcher alljährlich einen Gesamtbericht veröffentlicht.

Die Cohnschen Forderungen haben den grofsen Vorteil gehabt, für die Diskussion der Frage die Aufmerksamkeit weiterer Kreise als wie bisher der ärztlichen in hohem Mafse zu wecken: die Gemeindeverwaltungen zu interessieren, welche für die Auslagen zu fürchten begannen, die Lehrer, welche den Schularzt als neuen und höchst unbequemen »Inspektor« gefordert sahen. Wertvoll ist u. a. die Revision der bestehenden, auch der Privatschulen, welche ja oft grofse, hygienische Mifsstände aufweisen — manchmal freilich auch vortreffliche Einrichtungen.

1880 schlug Direktor Fulda in einer Versammlung von Direktion höherer Schulen periodische ärztliche Inspektionen vor; der Antrag wurde mit 40 gegen 4 Stimmen angenommen.

1881 erging seitens der hessischen Kommission, welche aus dem Medizinalkollegium und 14 Direktoren höherer Schulen bestand, eine Denkschrift ans Ministerium, in welcher ein mit der nötigen Kompetenz auszustattender Arzt zur fortdauernden hygienischen Kontrolle der Schulen verlangt wird.

Dies sind wohl die ersten Fälle, in welchen sich Lehrer in gröfserer Zahl, speziell in einer Lehrerversammlung, wenn auch nur in ganz allgemeiner Form für den Schularzt aussprechen. Man glaubt zwischen den Zeilen zu lesen — einerseits die Überzeugung, dafs in der Schule manches nicht in Ordnung sei, anderseits das Fehlen jener positiven Kenntnis der einschlägigen Einzelfragen, welche zu einer kritischen, bezw. einer Detailbetrachtung und -Beurteilung der Sache gerade von seiten der Lehrer hätte führen können.

1883 spricht sich ein Gutachten der preufsischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen betreffend Überbürdung dahin aus, es sei an der Zeit, wenigstens an einzelnen besonders geeigneten Orten die Hauptfragen der Schulhygiene durch Ärzte in Angriff nehmen zu lassen.

Man beginnt die praktischen Schwierigkeiten noch mehr zu würdigen und will sich fürs erste mit einzelnen Orten, d. h. dem kritischen Experiment, begnügen.

1885 stellte die 11. Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Hannover u. a. die These auf, dafs zur praktischen Ausführung anerkannter Normen der Schulhygiene sowohl die hygienische Ausbildung der Lehrer als die Mitwirkung qualifizierter Ärzte wünschenswert sei.

Bestimmte Forderung nach hygienischer Vorbildung der Lehrer auf einer hygienischen Versammlung.

1887 hat Wasserfuhr auf dem VII. internationalen Kongresse für Hygiene und Demographie in Wien den Satz aufgestellt, dafs sich die Schulhygiene dem Unterrichtszwecke unterzuordnen habe, ein Satz, dessen Richtigkeit Cohn energisch bekämpfte: Der Unterricht müsse sich den Forderungen der Gesundheit unterordnen. Wasserfuhr verlangte weiter in der bestimmtesten Weise, dafs die bezüglichen Ärzte ihre Befähigung durch eine Prüfung nachweisen. v. Reufs verlangte Teilung der Arbeit, derart, dafs die Oberaufsicht durch Amtsärzte geführt werden sollte, welche den Nachweis der Befähigung in Sachen der Schulhygiene erbracht haben, Detailarbeit durch andere Ärzte (freiwillige Beteiligung), endlich Teilnahme der Lehrer. Vom Schreiber dieser Zeilen wurde noch gesundheitsfördernde Tätigkeit der Schule und Forschungsarbeit auf dem Gebiete der Schulhygiene als weitere Aufgaben der schulärztlichen Tätigkeit aufgestellt. — In diese Zeit fallen auch die den Pädagogen allgemeiner bekannten Forderungen Loewenthals.

Auf dem Wiener Kongrefs: Hervortreten der Prinzipienfrage, wie weit die Rechte der Hygiene überhaupt mafsgebend sein sollen, ferner Behandlung der Kompetenz des Arztes an sich, d. h. des nicht besonders hierzu vorgebildeten Arztes in Sachen der Schulhygiene und die Erweiterungsvorschläge bezüglich der Zwecke schulärztlicher Tätigkeit.

1888 (25. Februar) erschien ein Rundschreiben des Ministers v. Gofsler, welches von sämtlichen preufsischen Regierungen Gutachten hinsichtlich ärztlicher Schulrevisionen fordert. Darin heifst es, dafs zu den Untersuchungen, welche speziell die Verbreitung ansteckender Krankheiten betreffen, unzweifelhaft nur die Ärzte kompetent sind, dagegen nicht in gleichem Grade die Notwendigkeit feststehe, die Ärzte zur Untersuchung der Häuser und ihrer Einrichtung heranzuziehen (eine vorsichtige Stilisierung, mit welcher der Berührung eines Teiles der Kompetenzfrage ausgewichen wird). Insbesondere sei auch zu prüfen, ob, bezw. für welcherlei Kontrolle die beamteten Ärzte allein ausreichen würden, deren vorzugsweise Berücksichtigung u. a. durch die in höherem Mafse nachgewiesene Kenntnis der Hygiene begründet sei und für welche andere Zwecke die Heranziehung nicht beamteter Ärzte nötig oder empfehlenswerter erachtet werde. — Schliefslich wird Bericht über die bestehenden ärztlichen Revisionen sowie Erwägung und Vorschläge hinsichtlich der Schularztfrage verlangt.

Dieses Rundschreiben, das wir wohl wie den nachfolgenden Befund als eines der verschiedenen Ergebnisse der Wiener Verhandlungen bezeichnen dürfen, ist skeptisch gehalten.

Die wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preufsen findet 1888 (21. November) eine Beteiligung von ärztlichen Sachverständigen erforderlich u. zw.

1. hinsichtlich der Häuser samt Annexen, ihrer Einrichtung und Umgebung:
   bei Errichtung neuer Häuser in Bezug auf Platz und Umgebung, Trinkwasser, Bauplan und innere Einrichtung (Subsellien), in Bezug auf die Bauabnahme;
   bezüglich bestehender Häuser hinsichtlich der Umgebung, Lüftung, Beleuchtung, Heizung, Reinlichkeit, Subsellien und Lehrmittel, Abtritte, Spiel- und Turnplätze. Die Revision soll mindestens alle 3—5 Jahre geschehen und ein Fragebogen nach vorgeschriebenem Formulare ausgefüllt werden.
2. Hinsichtlich der einzelnen Schüler:
   Kinder, welche die Schule noch nie besucht haben, sind tunlichst bald nach ihrem Eintritte zu untersuchen. — Bei allen anderen Schülern ist die Untersuchung der Einzelnen nicht nötig; der Arzt sollte jedoch so bald als nach Beginn jedes Schulhalbjahres möglich, erscheinen, um durch Rücksprache mit dem Lehrer, Einsicht in die Klassenbücher und eventuell soweit als nötig Untersuchung einzelner Schüler zu ermitteln, ob in der Schule Mafsregeln zur Verhütung gröfserer Schäden zu treffen wären.
3. Diese Beteiligung der Ärzte soll auch zur weiteren Erforschung der für die Gesundheit der Schüler durch die Schule etwa hervorgebrachten Schäden dienen.

Wünschenswert ist die Wahl eines Arztes seitens der Behörde in die Schuldeputationen, Schulkommissionen oder Schulkuratorien. Es vorzuschreiben erscheint bedenklich, weil es zur Zersplitterung der Kräfte des Arztes, namentlich des beamteten führen kann.

Die staatlichen Verwaltungsbehörden bestimmen, welche Arzte bei der Schulaufsicht zu beteiligen sind. Die obigen Bestimmungen gelten für Privatschulen und Anstalten fürs vorschulpflichtige Alter nur, soweit die Zahl der vorhandenen geeigneten Ärzte es gestattet. — Für einzelne Untersuchungen in besonderen Fällen sind geschulte Spezialisten zu empfehlen. — Besondere Schulärzte sind nur bei Internaten und in grofsen Städten erforderlich.

Eine Reihe glänzender Namen steht unter diesem Gutachten; darunter ist nicht blofs Virchow der eines Mannes, welcher sein inniges Interesse auch für Schulhygiene längst bewiesen hatte. Diese unabhängige Korporation ist gewifs einem Einflufs der Medizin auf die Schule nicht feindlich. Sie beschränkt die Tätigkeit des Schularztes, soweit sie ihn erforderlich findet, im Verhältnis zu den Forderungen verschiedener Autoren und Versammlungen ziemlich weitgehend. — Man beachte auch: staatliche Ingerenz bezüglich der Person, »geeignete« Arzte, und »geschulte Spezialisten«. Dafür verlangt sie auch Forschung und betont die Untersuchung der Lernanfänger, wie sie überhaupt die Schüleruntersuchung berührt.

Die Direktoren der Braunschweiger Gymnasien, 1893 zur Meinungsäufserung aufgefordert, verhielten sich ablehnend, da der Beweis nicht erbracht sei, dafs der Mangel der Schulärzte irgendwie nachteilig auf den Gesundheitszustand der Schüler gewirkt habe. (Ein ärmliches Beratungsresultat.)

1894 äufsert sich v. Wirenius, selbst Schularzt, dahin, dafs der Arzt, sobald z. B. der Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, den körperlichen Übungen einmal entsprechend geregelt ist und die bez. Bestimmungen von Lehrern und Schülern gewissenhaft befolgt werden, als beständiger Kontrolleur in dieser Hinsicht nicht nötig sei; es genüge dann vollkommen, wenn ein Spezialist für Schulhygiene nur ab und zu die Klassen besuche, um sich davon zu überzeugen, dafs der Unterricht den aufgestellten Regeln gemäfs erteilt werde. Auf alle Fragen aber, welche die Hygiene des Unterrichts also die Dauer der auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu verwendenden Zeit, Zahl der Unterrichtsstunden, die Pausen usw. usw.

betreffen, kann und darf niemand anders antworten als der Schularzt.

Hier wird durch v. Wirenius (Internats-Arzt) der seinerzeit von Loewenthal ausgesprochene Gedanke in Bezug auf verschiedene Einzelheiten bestimmt gefaſst.

1896 betonte auch C. F. Roberts, Stadtschulinspektor in New-York, daſs der Schularzt keinesfalls zu behandeln, sondern nur die Notwendigkeit einer Behandlung festzustellen habe; die Behandlung solle Sache des Hauses bezw. der Spitäler und Ambulatorien sein. Im selben Jahre verlangt Schubert einen in Sachen der Schulhygiene vollkommen kompetenten Oberschularzt mit vollem Stimmrecht in der Schulkommission. Ihm ist eine Anzahl von Schulärzten zu unterstellen, am besten die Armenärzte. Der Dienst dieser Ärzte »besteht in der Durchführung der von der Zentralstelle ausgehenden hygienischen Vorschriften, hauptsächlich in der Überwachung und Verhütung epidemischer Erkrankungen und in der Beobachtung des Gesundheitszustandes der Schüler«. Dabei sollen sie »mit beiden Füſsen in der Praxis stehen«.

Schubert hebt also die Untersuchung der Schulkinder hervor.

1897 wurde auf dem 25. Ärztetag in Eisenach in den Thesen des Arztes (später Sanitätsrates) Tiersch und des Gymnasialdirektors (später Oberschulrates) Dettweiler u. a. verlangt, die Tätigkeit des Schularztes solle sich auf die Hygiene der Schulgebäude und Schulkinder erstrecken, die Regelung der Hygiene des Unterrichts solle durch die oberste Schulbehörde erfolgen, der ein Arzt als ständiges Mitglied anzugehören habe. Die Lehrer aller Schulkategorien sollen in Schulhygiene unterwiesen werden.

Im selben Jahre hat der zuständige preuſsische Minister eine Kommission zum Studium der inzwischen entstandenen Wiesbadener Schularzteinrichtung dahin entsendet und 1898, auf Grund der Reiseberichte dieser Kommission, die in Wiesbaden gewonnenen Erfahrungen als geeignet bezeichnet, als Anhaltspunkte für eine zweckdienende Förderung der Schularzteinrichtung in Städten mit gleichen oder ähnlichen Verhältnissen wie in Wiesbaden zu dienen. Der preuſsische Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten hat ferner 1898 angeordnet, daſs in . . . Regierungsbezirken, je in etwa 6 passend ausgewählten Schulen durch die zuständigen Medizinalbeamten sowohl die zum Schulbesuch angemeldeten Kinder, als die schon länger schulbesuchenden auf ihren Gesundheitszustand untersucht werden sollen, um ein Urteil darüber zu gewinnen, ob die ärztliche Prüfung des Gesundheitszustandes bei der Aufnahme der Kinder in die ländlichen Volksschulen sowie bei der gesundheitlichen Überwachung dieser Schulen überhaupt und in welchem Umfange sie erforderlich sei usw.

Hiermit wird die oberstamtliche Ingerenz bezw. Vorarbeit in wichtiger Hinsicht in Preuſsen vorgenommen, auch in dem praktisch schwierigen Kapitel der ärztlichen Untersuchung der Schulkinder ländlicher Bezirke. Eine Äuſserung über die Ergebnisse ist uns nicht bekannt geworden.

1899 einigte man sich auf der 24. Versammlung des Deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege in Nürnberg (Referenten Geh. Ober-Schulrat Schiller, als Arzt Hofrat Schubert) dahin, daſs für alle Kategorien öffentlicher und privater Schulen Schulärzte erforderlich seien. Aufgaben: Überwachung der Hygiene der Häuser und ihrer Einrichtung, des Vollzuges der über Hygiene des Unterrichtes und der Unterrichtsmittel erlassenen Vorschriften, Bekämpfung der Infektionskrankheiten, Feststellung körperlicher Mängel der Schüler zum Zwecke fortgesetzter Beobachtung oder besonderer Berücksichtigung beim Schulbetrieb, Überwachung der körperlichen Übungen, soweit sie von der Schule geleitet werden.

Gröſsere Gemeinden sollen selbst die Schulärzte anstellen, für höhere Schulen soll es der Staat tun; letztere Ärzte haben auch die Privatschulen zu überwachen. In Aufsichtsräten (Schulkommissionen u. dergl.) soll ein Arzt Sitz und Stimme haben. In den zentralen Staatsschulbehörden sollen tüchtig vorgebildete ärztliche Hygieniker als vortragende Räte für Schulhygiene angestellt werden. Schulhygiene hat für alle Lehrer verbindliches Prüfungsfach zu sein.

Auf dem 11. hessischen Städtetag 1900 verlangte Medizinal-Rat v. Heusinger für alle Schulen, namentlich für höhere den Schularzt, weil gerade in letzteren Schulkrankheiten am häufigsten aufträten. Frühjahr 1908 sind auf Veranlassung der groſs-

herzoglich hessischen Oberschulbehörde Konferenzen in sämtlichen höheren Lehranstalten abgehalten worden, wobei die Frage erörtert wurde: Besteht ein Bedürfnis nach besonderen Schulärzten in den höheren Lehranstalten, und im Falle der Bejahung, welche Obliegenheiten wären denselben zu übertragen? Juni 1901 fand eine Versammlung hessischer Direktoren mit Zugrundelegung der in den Einzelkonferenzen der Lehranstalten gefafsten Beschlüsse statt und kam man zu folgenden Schlüssen: Die Hygiene des Unterrichts und der Lehrmittel ist Sache der Schule und ihrer Oberbehörde; auch für die einzelnen Schüler bedarf es an den höheren Lehranstalten des Schularztes nicht. Es empfiehlt sich, dafs beim Eintritt der Kinder in die Schule etwaige krankhafte Zustände der Schüler von den Eltern angegeben werden usw.

Richtiger wäre es gewesen, mindestens ein ärztliches Zeugnis nach bestimmtem Formulare vorzuschlagen.

In neuerer Zeit hat die Zahl von Äufserungen aus deutschen Lehrervereinigungen zu gunsten der Schularzteinrichtung zugenommen; es ist bezeichnend, dafs eine Reihe bekannter Pädagogen, auch solche der höheren Schulen, sich für den Schularzt und zwar an höheren Schulen ausgesprochen haben (Dörr, Herter, Höflin, Schotten, Paul Vogel), auch in Vorträgen und besonders erschienenen Broschüren (s. Roller, K. A. M. Hartmann in Lit. am Schlusse). Die Anfrage, welche Griesbach 1903 an zahlreiche Lehrerkollegien richtete, wurde von $^4/_5$ derselben zustimmend beantwortet. 1905 hat sich der Hamburger im selben Jahre auch der sächsische Gymnasiallehrerverein für die Einrichtung der Schulärzte ausgesprochen (für deren Einführung in den sächsischen Gymnasien tatsächlich 5000 M bereits in den Staatsvoranschlag des Königreichs Sachsen für 1908 eingestellt wurden), der Oberlehrertag zu Eisenach (Ref. Hartmann) hatte ein zustimmendes Ergebnis. Allerdings sind auch ablehnende Voten neuerlich vorgekommen (einzelne Direktoren von Breslauer Schulen — wo aber die Einrichtung seither eingeführt ist).

Die Frage der Krankenbehandlung im Zusammenhang mit der Schularzteinrichtung wird später erörtert werden.

Die letzten Jahre haben grofse Fortschritte hinsichtlich der Einführung der Schulärzte gebracht; wie die Dinge heute liegen, kann man die zukünftige Entwicklung der Schularztsache ungefähr voraussehen.

Wir werden auf manche der Forderungen, welche hier kurz angeführt wurden, später zurückzukommen haben.

4. Weitere Begrenzung der Aufgabe; Bestehende Einrichtungen. Wir haben bereits eingangs unsere Aufgabe bis zu einem bestimmten Grade umgrenzt; sofern es sich um eine Skizze des Durchgeführten handelt, ist weitere Begrenzung angezeigt.

Selbstverständlich sind in den Kulturstaaten bei verschiedenartigen Behörden Ämter bezw. Amtsärzte tätig, denen die Beaufsichtigung öffentlicher Einrichtungen hinsichtlich der gesundheitlichen Seite zufällt (Bezirksärzte, Kreisärzte, Stadtphysiker, Stadtärzte und wie alle die Titel jener Medizinalbeamten lauten). Den Betreffenden pflegt auch die Pflicht zuzufallen, Schulbauplätze und -Pläne zu begutachten, das Recht bezw. die Pflicht, alle oder blofs besondere Kategorien allgemeiner Bildungsschulen hinsichtlich der hygienischen Seite zu besuchen, ferner — und in dieser Richtung geschieht wohl das meiste von dem, was auf dem Papier steht — gelegentlich der Infektionskrankheiten (Isolierung, Desinfektion) einzuschreiten.

Es ist z. B. in Österreich 1873 die Bildung einer Kommission für Schulgesundheitspflege bei jedem Bezirksschulrate angeordnet worden, welcher ein Arzt als ordentliches Mitglied anzugehören hat. Die Ortsschulräte haben bei Neu- und Umbauten von Schulhäusern einen Arzt zu Rate zu ziehen, die staatlichen Amtsärzte haben auch die niederen Schulen zu inspizieren, die Schulhauspläne höherer Schulen sind auch vom Amtsarzt zu begutachten. Seit 1895 ist bei Neubauten von Häusern für höhere Schulen dem Baukomitee ein womöglich hygienisch gebildeter Arzt als Mitglied beizuziehen (ein nicht hygienisch gebildeter Arzt kann dort schwerlich etwas leisten). — Ebenso haben in Preufsen die Physiker gelegentlich ihrer Dienstreisen mit die Gemeindeschulen zu besichtigen; auch hinsichtlich der höheren Lehranstalten sind Bestimmungen erflossen: Die Dienstanweisung

für Kreisärzte 1901 besagt, dafs die den Provinzialschulkollegien unterstellten höheren Lehranstalten nur auf Grund besonderen Auftrages einer Besichtigung zu unterziehen sind; dieser geht vom Regierungspräsidenten über Ersuchen des Provinzialschulkollegiums aus, in dringenden Fällen über Ersuchen des Anstaltsleiters an den Kreisarzt, der sich übrigens auch bei Neubauten zu äufsern hat. Das zuständige Ministerium hat — wir haben die Tatsache bereits gestreift — 1905 den Wunsch ausgesprochen, dafs mit der Untersuchung der hygienischen Verhältnisse der höheren Lehranstalten durch die Kreisärzte begonnen, eine solche innerhalb 5 Jahren allmählich durchgeführt werde und die Untersuchungsberichte durch den Regierungspräsidenten dem Provinzialschulkollegium übermittelt würden. — In Bayern war den Gerichtsärzten schon 1808 die Aufsicht über die Schulhäuser zugewiesen worden. Auf Grund von Verordnungen aus den Jahren 1873 und 1874 soll jährlich mindestens einmal die Schule vom Amtsarzt inspiziert werden; die höheren Schulen sollen sich laut einer Verfügung von 1891 in hygienischen und sanitären Fragen an den Amtsarzt wenden. — Im Königreich Sachsen wurde 1873 bestimmt, dafs die Bezirksärzte Schulhaus und Einrichtung begutachten und die Instruktion von 1884 fordert die Beaufsichtigung der Schulen in gesundheitlicher Beziehung. — In Württemberg ist durch einen Ministerialerlafs aus 1875 angeordnet, dafs gelegentlich der alle 6 Jahre stattfindenden Gemeindevisitationen die Schulen nach besonderer Instruktion zu visitieren sind. Ein Erlafs aus dem Jahre 1876 ordnet Visitation der höheren Schulen alle 3 Jahre an. — Ein Anschreiben des zuständigen grofsherzogl. hessischen Ministeriums aus dem Jahre 1889 an die Kreisgesundheitsämter, welches auch den höheren Knaben und Mädchenschulen, Seminarien usw. mitgeteilt wurde, fordert kritische Beobachtung der hygienischen Zustände von Schulhaus und seiner Einrichtung, sowie der Gesundheitsverhältnisse der Schüler und (von etwa nötigen Spezialberichten abgesehen) umfassende jährliche Berichterstattung — usw.

In vereinzelten Fällen ist ein persönliches reges Interesse eines Amtsarztes in Schulsachen im besonderen wahrzunehmen gewesen (z. B. der seither verewigte Stadtarzt Spiefs in Frankfurt a. M., ohne Privatpraxis). Auch in Stuttgart hat der 1. Stadtarzt recht rege Tätigkeit entwickelt.

Im allgemeinen steht aber die Tatsache fest, dafs die Wirkung der oben zitierten Aufträge, abgesehen von dem, was als geschehend bezeichnet worden ist, aus verschiedenen guten Gründen bisher sehr bescheiden ist.

Wir halten es daher für zutreffend, in der folgenden Skizze des Bestehenden die schulärztliche Arbeit nur bezüglich jener Stellen zu erwähnen, wo »Schul«-Ärzte bestehen, d. h. von der besonderen Tätigkeit der Amtsärzte im obigen Sinne abzusehen, soweit nicht besondere Gründe (Notwendigkeit weiterer Kritik, behufs schulhygienischer Agenden geschehene Vermehrung der Amtsärzte) Ausnahmen bedingen; jeder Eingeweihte weifs, dafs die Amtsärzte keine Schuld trifft, wenn sie keine »schulärztliche« Tätigkeit entwickeln. Hier und da soll einzelnes Mitteilenswertes noch erwähnt werden. Eine scharfe Grenze läfst sich übrigens auch bezüglich des »Schularztes« nicht ziehen; wenn z. B. stellenweise preufsische Städte alle 2 Jahre Schulen und Schulkinder vom Amtsarzt besichtigen lassen, so nähert sich dies schon den noch zu schildernden modernen Schularzteinrichtungen. — Hinsichtlich des Bestehenden sei bez. einzelner Staaten folgendes berichtet.

Belgien steht nicht nur in der alphabetischen Reihe an erster Stelle, wenn man von Elmira N.-Y., absieht (s. Ver. Staaten S. 856); 1874 ist die ärztliche Schulaufsicht zuerst in Brüssel durch Janssens in gröfserem Mafse eingerichtet und von ihrem Schöpfer seither mehr und mehr vervollkommnet worden. Es sind 10 Schulärzte in Verwendung, überdies seit 1877 ein besonderer Zahnarzt, welcher die Kinder untersucht und jene bezeichnet, die zu ihm zu kommen haben, seit 1878 ein Augenarzt von Fach bei der hygienischen Schulaufsicht beschäftigt. Aufser den regelmäfsigen Visitationen, von denen noch die Rede sein wird, finden von Zeit zu Zeit sorgfältige Luftanalysen, Untersuchungen über Ventilationsstärke u. s. f. statt. 1880 wurde das somatographische Kärtchen für Schulkinder — wenn dieser Ausdruck gestattet ist — eingeführt.

Die Tätigkeit des Schularztes besteht darin, wenigstens einmal in jeder Dekade die ihm zugewiesenen Schulen zu besuchen, bezw. dort die nötigen Untersuchungen vorzunehmen und einmal monatlich durch Ausfüllung eines gedruckten Frageschemas hierüber zu berichten. Ferner hat er monatlich einmal den Volksschülern der höheren Klassen hygienische Belehrungen in der Dauer von etwa 10 Minuten zu erteilen („..... pas excéder une dizaine de minutes«), über welche die Kinder einen schriftlichen Aufsatz zu liefern haben. Den Gegenstand der jedesmaligen Belehrung gibt der Chefarzt (Vorstand des hygienischen Bureaus) in der Monatsversammlung der Ärzte an. Im Bedarfsfalle (Epidemien) schlägt der Arzt den Schlufs der Schule vor. Gestützt auf die Tatsache, dafs die Kinder der Armen schwerlich besondere Pflege finden, wenn sie, ohne ans Bett gefesselt zu sein, kränkeln, hat man versucht, ob sich der frühzeitige Verfall dieser bedauernswerten Kinder, welche sonst nur auf die Wohltätigkeit rechnen könnten, nicht durch die Verabreichung gewisser Mittel (Lebertran, Jodeisensirup usw.) bessern liefse. Derart wurden jährlich etwa 10% aller Kinder an den der ärztlichen Überwachung unterworfenen Anstalten präventiv behandelt. Die Ärzte haben sich wenigstens einmal monatlich davon zu überzeugen, dafs die Verteilung der Medikamente durch die Lehrer in der vorgeschriebenen Weise geschieht und Übertretungen in dieser Beziehung dem Chef des Schulwesens im Amtswege zur Kenntnis zu bringen. Eine häusliche Behandlung der Kinder durch den Schularzt findet nicht statt. Die vorbeugende Medikation fand anfänglich bei den Eltern Widerstand, der aber allmählich ganz aufhörte. In Brüssel hat man 1877 bis 1889 im ganzen 17620 Kinder derart behandelt mit 11% Heilungen und 69% Besserungen. In 20% der Fälle ist kein Resultat erzielt worden oder dasselbe unbekannt geblieben.

Das vorerwähnte monatlich einmal vom Arzte auszufüllende Berichtschema enthält die Fragen: 1. nach den Daten der drei monatlichen sowie der etwaigen aufserordentlichen Besuche z. B. bei Epidemien; 2. nach den Lokalitäten und zwar dem Zustand der Reinlichkeit der Klassen, dem Mobiliar, der Heizung und Ventilation, dem thermometrischen Maximum, Minimum und Mittel für jede der 4 Monatswochen (es werden zu diesem Zwecke in ein eigens vorgedrucktes Schema sechsmal täglich vom Lehrer die Temperaturen vorgemerkt), ferner nach dem Zustand der Abtritte, Pissoirs, Erholungsräume, Kleiderablagen, Waschräume, Turnhallen und anderer Nebeneinrichtungen. 3. Die Frage, welcher Gegenstand der Vorwurf der hygienischen Besprechungen mit den Lehrern (causeries on entretiens familiers) war und die Fragen über die während des Monates aufgetretenen Krankheiten, welche in drei Kategorien geteilt werden. Für jeden einzelnen Krankheitsfall sind die Rubriken: Name, Klasse, Wohnort, Art der Krankheit, Datum, wann die Schüler ausblieben und wiedererschienen, eventuell besondere Bemerkungen des Lehrers oder Arztes auszufüllen. — Endlich ist noch die Frage bezüglich der präventiven Medikation vorgesehen.

Das von Janssens 1880 für jedes Kind herausgegebene Personalkärtchen hat den Inhalt: Nummer, Schule. Nationale der Eltern. Sprache, Geburtsort, Geburtstag. — Körperliche Prüfung: Datum der Beobachtung, Alter, Körpergröfse, Gewicht, Kopfumfang, Kopfdurchmesser, Brustumfang, Brustdurchmesser, Lungenkapazität, Zugkraft, Haarfarbe, Augenfarbe, allgemeine Körperbeschaffenheit. — Ärztliche Bemerkungen: Angeborene oder erworbene Verletzungen oder Mängel (infirmités) Zustand des Sehvermöges (état des fonctions visuelles), Beschaffenheit des Gebisses, von Schul wegen vorgenommene Zahnoperationen, Revaccination, Erfolg, Zahl der Pusteln; präventive Medikation, begonnen und beendet. Erzielte Ergebnisse. Andere Beobachtungen.

Am Ende jeden Jahres erstattet der Oberschularzt (d. h. der hier für die Sache ganz besonders interessierte Vorstand des städtischen Gesundheitsamtes) einen Bericht an den Chef des Schulwesens. Privatpraxis ist den Schulärzten nicht erlaubt.

Wir haben die Brüsseler Einrichtung deshalb im einzelnen mitgeteilt, weil sie hochentwickelt ist, historisches Interesse beanspruchen darf und wie die Folge zeigen wird, manches enthält, was anderswo

lange angestrebt werden mufste. — Die Brüsseler Einrichtung hat zunächst ähnliche Veranstaltungen in einigen anderen belgischen Städten zur Folge gehabt, namentlich in Antwerpen, Gent, Verviers, Charleroi, Namur, Löwen, Brügge, Seraing und den Vororten von Brüssel. Eine Ärztin hatte zuerst Gent angestellt.

Die belgische schulärztliche Aufsicht berührt nicht die staatlichen oder privaten Schulen, sondern nur die Volksschulen und Kindergärten der betreffenden Gemeinden; sie ist ein Zweig des städtischen Gesundheitswesens. Über die Wirkungen dringt leider nur wenig Positives in die Öffentlichkeit.

Bulgarien. 1903 wurden speziell vorgebildete, dem Lehrkörper eingeordnete staatliche Schulärzte an den höheren Knaben- und Mädchenschulen sowie den niederen Lehrerbildungsanstalten angestellt. Aufgaben: Überwachung der materiellen Schuleinrichtung, Untersuchung der Schüler und Führung der sanitären Personalbogen; Gratisbehandlung armer Schüler (wofür die Schulkasse die Auslagen trägt), hygienische Belehrungen bei Auftreten von Infektionskrankheiten, Sorge für Isolierung und Desinfektion. Die Schulärzte nehmen an den Konferenzen teil, wenn hygienische Fragen zur Besprechung kommen, unterstehen als Mitglieder von Lehrkörpern dem Schulreglement, im übrigen dem Unterrichtsministerium, dessen bezüglicher Abteilung sie Jahresberichte erstatten.

Dänemark. Seit 1897 sind in Kopenhagen Schulärzte tätig, auf deren jeden ca. 1900 Kinder kommen. Die Schulärzte haben das Recht jederzeit auch während des Unterrichts das Schulzimmer zu betreten. Im übrigen ist das Programm der dänischen Städte ähnlich dem Wiesbadner und verwandten deutschen. Aufser Kopenhagen haben Aarhus, Esbjerg, Frederikshavn, Hjörning, Hobaeck, Horsens, Naestved, Randers, Rorskilds, Rudköbing, Silkeborg, Skagen, Svendborg, Vejle, Schulärzte. In einer Reihe dieser Städte helfen auch Zahnärzte, mehrfach gratis, mit.

Das dänische Ministerium hat gleichzeitig mit einem Zirkular betreffend Bau und Einrichtung der Schulhäuser 1900 die Grundzüge der Schulhygiene von Prof. Hertel an alle Schulen verteilen lassen; 1906 hat dasselbe eine unter Benutzung der Vorschläge der dänischen Gesellschaft zur Förderung der Schulhygiene zu stande gekommene Instruktion für Schulärzte an den höheren Staatsschulen akzeptiert.

Deutsches Reich. Nirgends wurde über die Schularztfrage soviel geschrieben als im Deutschen Reich; dies erklärt sich zum grofsen Teil aus der hohen Entwicklung des Schulwesens und dem allgemeinen Interesse für dasselbe. Von einer tatsächlichen Einführung des Schularztes war durch lange Zeit nichts zu bemerken, wenn man von der Frankfurter Einrichtung (Spiefs S. 844) absieht, die seit 1883 bestand und bereits Schüleruntersuchungen behufs vorzeitiger Schulentlassung, Dispensation von einzelnen Fächern, Zuweisung zu Hilfsschulen und Stottererkursen besafs; Frankfurt hat übrigens seit 1899 die Wiesbadner Einrichtung (S. 847) angenommen. Zu erwähnen wäre allenfalls noch, dafs Breslau 1888 einen Arzt in die Schuldeputation wählte; abgesehen von Prüfung der Gebäude und deren Einrichtung für verschiedene Schulgattungen sowie Prüfung neueinzuführender Lehrmittel hatte jener Arzt Schüler nur insoweit zu untersuchen, als es sich um zweifelhafte Fälle der Überschreitung des Züchtigungsrechtes handelte, ferner anzustellende oder zu pensionierende Lehrer.

Später hat sich aber die Schularzteinrichtung im Deutschen Reiche in grofsem Mafsstabe und in geeigneten Formen zu entwickeln begonnen und wirken derzeit gegen 1000 Schulärzte in weit über 200 Städten.

Es würde zu weit führen und auch von geringem Interesse sein, auf alle Varianten der Einrichtung einzugehen. Leser die sich hierfür interessieren, seien auf die vortreffliche umfassende Darstellung verwiesen, welche Schubert ursprünglich in einer Artikelserie der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege veröffentlichte und welche 1905 als Buch erschienen ist (s. Lit. am Schlusse).

Betont soll aber werden, dafs in Sachsen der erste entscheidende Schritt geschah. Abgesehen von gewissen Versuchen in Dresden (1867) forderte der Kultusminister 1902 die Bezirksschulinspektoren auf, solchen Gemeinden, in denen sich zahlreich

besuchte Schulen befinden, die Anstellung von Schulärzten als zweckmäfsige Einrichtung zu empfehlen. 1892 wurden für die damals 43 Volksschulen Leipzigs mit zusammen 50 000 Kindern 15 Schulärzte angestellt; auf das diesbezügliche Programm wollen wir aus Gründen, welche im folgenden klar werden, nicht näher eingehen, sondern nur bemerken, dafs die Schulärzte u. a. alle neueintretenden Schüler zu untersuchen hatten.

Wir wollen im folgenden bezüglich des Deutschen Reiches speziell die Wiesbadner Einrichtung genauer besprechen, einige Varianten streifen, unter welchen besonders die erfolgte Heranziehung von Spezialisten bezw. die ausgiebige Einflufsnahme auf Behandlung durch solche von Interesse ist, dann die bestehenden staatlichen Einrichtungen (Sachsen-Meiningen) kurz erwähnen, womit auch die Frage der ländlichen und der höheren Schulen berührt ist; bezüglich letzterer ist, wie schon früher (S. 843) bemerkt wurde, unter den grofsen Staaten wieder Sachsen im Begriffe voranzugehen.

Der Fortschritt, welcher im Wiesbadner System gelegen war, um das sich Kalle besonders verdient gemacht hat, war der, dafs damit im Deutschen Reiche zuerst der Gesundheitszustand des einzelnen Schülers ausgesprochene und zweckmäfsige Beachtung gefunden hat. Die Wiesbadner Einrichtung ist im Deutschen Reiche derart vorbildlich geworden, dafs nicht nur eine lange Reihe von Städten sich bei Einführung der Schulärzte nach dem Wiesbadner Programm richteteten, sondern eine Anzahl ihre bereits bestehenden Einrichtungen nach dem Wiesbadner System umgestaltet haben. Nicht wenig hat hierzu wohl auch der früher erwähnte preufsische Ministerialerlafs (1898, S. 842) beigetragen. In neuerer Zeit pflegt man in Gegensatz zum Wiesbadner System (Arzt im Nebenamte) das Schularzt-System mit dem Schularzt im Hauptamte zu stellen, doch bezieht sich dieser wichtige Gegensatz wesentlich auf die Organisation usw. und soweit auf das Arbeitsprogramm, als es notwendig durch die Organisation beeinflufst werden mufs.

Die Genesis der Wiesbadner Einrichtung war folgende. 1895 sind ca. 7000 Besucher dortiger Volks- und Mittelschulen ärztlich untersucht und bei 25 % solche gesundheitliche Mängel (auch ansteckende Krankheiten) vorgefunden worden, dafs 1896 versuchsweise Schulärzte angestellt wurden.

Das Programm ist der Hauptsache nach folgendes: Die Eltern erhalten ein aufklärendes Zirkular über den Zweck der Schularzt-Einrichtung. Die neueintretenden Kinder werden, soweit sie nicht das entsprechend formulierte ärztliche Attest vom Hause mitbringen — was nur in wenigen Fällen zu geschehen pflegt — von den Schulärzten zunächst in den ersten 2 bis 3 Tagen hinsichtlich allfälliger übertragbarer Krankheiten oder Ungeziefer gemustert, dann in den ersten 4—6 Wochen genauer untersucht, um festzustellen, welche von ihnen einer dauernden ärztlichen Überwachung oder besonderer Rücksicht beim Schulunterricht bedürfen. Der Befund über den Entwicklungs- und Gesundheitszustand wird für jeden der neueintretenden Schüler in einen »Gesundheitsschein« eingetragen, welcher bei denjenigen Kindern, die einer ständigen ärztlichen Überwachung bedürfen, mit dem Vermerk »ärztliche Kontrolle« versehen wird. Diese Einrichtungen sind von beträchtlicher Bedeutung. Die Gesundheitsscheine werden in der Schule aufbewahrt, bei Übersiedlung des Kindes in eine andere dahin übersendet.

Längenmessungen und Wägungen werden von den Klassenlehrern halbjährlich vorgenommen, der Brustumfang wird vom Arzte gemessen, doch nur bei Kindern, welche einer Lungenerkrankung verdächtig sind, oder deren allgemeine Konstitution im Gesundheitsschein als »schlecht« verzeichnet ist.

Im 3., 5. und 8. Schuljahre werden sämtliche Kinder nachgeprüft, bei der letzten Nachuntersuchung wird bezüglich jener Schüler, für welche dies nötig befunden wurde, den Eltern eine Mitteilung des schulärztlichen Befundes gegeben mit der Aufforderung, bezüglich der Berufswahl der Kinder ärztlichen Rat einzuholen.

Alle 14 Tage hält der Schularzt an einem mit dem Schulleiter vereinbarten Tage (bei Auftreten von Infektionskrankheiten auch öfter) in der Schule Sprechstunden. Hierbei werden dem Arzte die Scheine mit dem Vermerk »Ärztliche Kontrolle« vorgelegt. Die erste Hälfte der Sprechstunde

benutzt er zum Besuche der Klassen, so dafs jede Klasse möglichst zweimal während jedes Halbjahres, jedesmal während einer Viertelstunde besucht wird. Bei diesem Anlafs werden die Lokale und ihre Einrichtung, die Heizung, Ventilation usw. sowie Sitzhaltung der Kinder revidiert, ferner sämtliche Kinder gemustert, gegebenenfalls einzelne für die 2. Hälfte der Sprechstunde ins Sprechzimmer des Arztes bestellt, wohin auch von den Lehrern krankheitsverdächtige Kinder anderer, an jenem Tage nicht besuchter Klassen gesendet werden. Der Schulleiter läfst am Vortage der ärztlichen Visite in sämtlichen Klassen einen Zettel zirkulieren, auf welchem die einzelnen Lehrer bemerken, ob, bezw. wie viele Kinder zur ärztlichen Untersuchung zu erscheinen haben. Für alle zur ärztlichen Untersuchung kommenden Kinder legen die Klassenlehrer den Schulärzten die Gesundheitsscheine vor, und haben, wenn irgend angängig, bei der ärztlichen Untersuchung zugegen zu sein.

Erkrankt befundene Kinder werden an den Hausarzt, arme an den Armenarzt, ev. Spezialarzt, bezw. die Poliklinik gewiesen; ältere Kinder mündlich, kleinere durch Mitteilung an die Eltern, wozu die Schulleiter vorgedruckte Formulare verwenden. Auf Antrag des Schulleiters hat der Schularzt einzelne Kinder in Bezug auf das Gerechtfertigtsein von Schulversäumnissen in der Wohnung aufzusuchen.

Selbständige Anweisungen an die Schulleiter, Lehrer, das Schulpersonal überhaupt, dürfen die Schulärzte nicht geben; meinen sie, dafs ihre Vorschläge hinsichtlich der Lokale oder der Kinder nicht genügend beachtet werden, so lassen sie ihre Beschwerden durch ihren Vertreter in der Schulhygienekommission vortragen, in dringlichen Fällen haben sie daneben Anträge bei der städtischen Schulinspektion und soweit die Mifsstände sanitätspolizeiliches Einschreiten möglich machen, beim Königl. Kreisphysikus zu stellen.

Die Schulärzte tragen ihre Bemerkungen über die Lokalitäten usw. in das Hygiene-Buch der Schule ein; sie treten zu gemeinschaftlichen Besprechungen zusammen, zu welchen der Kreisphysikus besonders dann einzuladen ist, wenn es sich um die gesundheitlichen Verhältnisse der Lokale handelt. — Die Schulärzte haben Jahresberichte wesentlich nach einem bestimmten Formulare dem ältesten Schularzt einzuhändigen, welcher dem Magistrat einen kurzen übersichtlichen Gesamtbericht erstattet.

Wechselseitige vierteljährige Kündigung, bei erwiesener Dienstesvernachlässigung sofortige Entlassung. —

Es gibt wie erwähnt verschiedene Varianten des Wiesbadner Systems. So lassen manche deutsche Städte die Kinder nach der ersten Untersuchung nur noch einmal untersuchen, andere jährlich einmal, wieder andere jährlich zweimal. Jedenfalls ist die erneuerte Schüleruntersuchung vor der Entlassung schon wegen der Berufswahl belangreich. Ein Fortschritt liegt darin, dafs einzelne Städte bei der Untersuchung der Kinder die ursächlichen Momente erforscht haben wollen, wobei speziell auch an die Berufsarbeit der Kinder gedacht ist. Hinsichtlich des Schulhauses ist im Wiesbadener Programm die gemeinschaftliche Begehung des Hauses durch Schularzt, Baubeamten und Verwaltungsbeamten nicht vorgesehen, aber wertvoll. In Königsberg werden die Verbesserungsvorschläge in dringende, notwendige und wünschenswerte geteilt. Sehr gründlich ist der bezügliche Fragebogen in Worms.

Ein eigenartiges System hat Hamburg: gewesene Hilfsarbeiter des Medizinalamtes, dem Medizinalrate unterstehend (1907).

Gewöhnlich wird mit den kündbaren Schulärzten auf ein paar Jahre abgeschlossen. Die Schulärzte berichten an den Magistrat oder Stadtrat oder Bürgermeister, in kleinen Gemeinden direkt, in grofsen durch eine Zwischeninstanz. Wo mehrere Schulärzte vorhanden sind, wählen sie entweder aus ihrer Mitte einen Obmann oder dieser ist ein ärztliches Mitglied der Schuldeputation. In manchen Städten halten die Schulärzte auch Konferenzen. Wichtig wegen der statistischen Behandlung wird die allmähliche Anbahnung eines gleichartigen Vorgehens bei der Aufnahme der Befunde sein; um diese wichtige Frage hat sich Samosch Verdienste erworben, welcher u. a. auf dem Nürnberger internationalen Schulhygienekongrefs den Gegenstand behandelte. Über Antrag Leubuschers wurde eine Kommission zum Studium der Frage und Auf-

stellung eines von Altschul geforderten Schemas eingesetzt. Auf dem Londoner internationalen Schulhygienekongreſs 1907 haben Oebbecke und Cuntz über die einheitliche Organisation des schulärztlichen Dienstes referiert.

In dem Statut einer Stadt wurde der folgende Passus vorgeschlagen, dessen Grundgedanke hie und da wiedergekehrt ist: »die in amtlicher Eigenschaft gemachten Beobachtungen darf er (der Schularzt) nur nach Genehmigung der Schuldeputation veröffentlichen«. Dieser Satz ist aus dem Grunde begrüſst worden, damit die Autorität der Schule den Eltern und Kindern gegenüber gewahrt bleibe. Anderseits darf man aber wohl auch sagen, daſs Indiskretionen nicht beliebt sind, wenn man befürchten darf, daſs Miſsstände aufgedeckt werden, — welche zu kennen die Allgemeinheit Anspruch hat und daſs solche Oeffentlichkeit kräftige Impulse zur Besserung zu geben geeignet ist. Hinsichtlich des einzelnen Individuums ist Diskretion selbstverständlich; sonst aber (Autorität der Schule) kommen die Kinder in dieser Frage gar nicht in Betracht. In Kleinstädten, wo ja doch ohnehin jedermann weiſs, wie die Dinge stehen, hat die Frage überhaupt wenig Belang, im groſsen wäre es wünschenswert, daſs der Paragraph lautete: »Die Übersicht der von den Schulärzten festgestellten tatsächlichen Befunde und das Wesentlichere der zugehörigen schulärztlichen sachlichen Kritik wird durch die Stadtverwaltung veröffentlicht.«

Manche Städte ziehen auch Kindergärten und Privatschulen in die Schularzteinrichtung ein, was sehr dankenswert ist.

Die Dichtigkeit der Schulärzte war Ende 1903 in verschiedenen Teilen des Deutschen Reiches eine sehr verschiedene; nach Schuberts interessanter Zusammenstellung stand obenan das Herzogtum Sachsen-Meiningen mit einem Schularzt schon auf 6965 Einwohner, den Schluſs machte Württemberg, wo erst auf mehr als das Hundertfache ein Schularzt kam. Von Städten entfiel damals in Magdeburg auf rund 10000 Einwohner ein Schularzt, in Leipzig auf je etwa 23000.

Manche Städte ziehen auch direkt Spezialisten heran. Ganz besonders verdient in dieser Hinsicht das vorbildlich gewordene Beispiel Straſsburgs hinsichtlich der Zahnpflege hervorgehoben werden. Dank der Initiative von Prof. Jessen wurden in Straſsburg 1897 mit regelmäſsiger Untersuchung und Behandlung der Schulkindergebisse begonnen; das dankenswerte Entgegenkommen des Straſsburger Gemeinderates führte 1902 zur Entstehung der ersten städtischen Schulzahnklinik: Untersuchung, Extraktion und konservierende Behandlung wird durch approbierte Zahnärzte für sämtliche Schulkinder kostenlos vorgenommen; seit dem Bestande der Klinik (15. Oktober 1902) wurden in den folgenden 4 Jahren gegen 22000 Kinder zahnärztlich behandelt, dabei gegen 21000 Füllungen und gegen 26000 Extraktionen vorgenommen; 33 deutsche und 15 ausländische Städte haben seither Schulzahnkliniken eingeführt oder sind eben im Begriffe es zu tun. — Mit den Schulzahnkliniken ist ein überaus bedeutsamer Schritt zur Hebung der Jugendentwicklung und Volksgesundheit gemacht worden. Fürs erste Jahr wird naturgemäſs für die Behandlung die gröſste Auslage zu erwarten sein. Wir kommen auf den Tenor der Sache im Schluſskapitel zurück.

In Bezug auf staatliche Organisation hat im Deutschen Reiche das Groſsherzogtum Sachsen-Meiningen, wo Medizinalrat Leubuscher wirkt, das Verdienst den entscheidenden Schritt gemacht zu haben. Das Staatsministerium bestimmte 1900, daſs zur planmäſsigen Pflege aller in der Volksschule befindlichen Schüler und Schülerinnen Schulärzte bestellt werden sollen, welche den Schulbehörden als Beirat zu dienen haben. Als Schulärzte wurden nicht nur Physici gewählt, sondern auſser ihnen möglichst solche Ärzte, die in der betreffenden Gegend Praxis ausüben und das Vertrauen der Bevölkerung genieſsen. Durchschnittlich kommen 12—1500 Kinder auf einen Arzt; die Privatschulen können ihn haben, wenn sie den Wunsch aussprechen; eine Anzahl solcher hat sofort zugegriffen.

Die Schulärzte besuchen zweimal jährlich, im Frühjahr und Herbst, die ihnen zugewiesenen Schulen; beim ersten Besuch, zu Beginn des neuen Schuljahres, werden sämtliche neu in die Schule eingetretenen Kinder genau untersucht und der Befund in den Gesundheitsbogen des

Kindes eingetragen, ferner werden alle älteren Kinder untersucht, bei denen entweder die erstmalige Untersuchung krankhafte Zustände ergeben hatte, oder, nach Anschauung der Lehrer, im Laufe des Schuljahres anscheinend solche Veränderungen eingetreten sind. Der Schularzt gibt entsprechende Anweisungen (Sitzplatz, Dispensation von einzelnen Unterrichtsgegenständen) und Mitteilungen an die Angehörigen, was im Einzelfall zu geschehen hätte.

Beim zweiten Besuche handelt es sich wesentlich um Revision der getroffenen Anweisungen, Untersuchung der Knaben des letzten Schuljahres wegen Winken betreffs Berufswahl, Besichtigung des Schulhauses und seiner Einrichtung, auch — nach vorheriger Verständigung — der Lehrerwohnung; über allenfalls dort vorgefundene sanitäre Mifsstände wird dem Schulamt berichtet. Die Schularztberichte gehen alljährlich an die Kreisämter, welche diese Berichte mit ihren Bemerkungen der Zentralstelle im Ministerium senden.

1901 wurden auch die höheren Schulen einbezogen. In den Gymnasien und Realschulen wird die Körperbeschaffenheit und der Gesundheitszustand der Schüler sowie der Zustand der Räume und Einrichtung untersucht. Der Schularzt ist in allen Angelegenheiten der Gesundheitspflege Berater des Direktors. Jeder neueintretende Schüler hat sein Gesundheitszeugnis beizubringen, bezw. einen von den Angehörigen ausgefüllten Fragebogen dem Direktor vorzulegen. Der Schularzt nimmt bei der Frühjahrsbesichtigung Einsicht in die Gesundheitszeugnisse und Fragebogen und untersucht ohne Zeugen, wohl aber auf Wunsch der Eltern in Gegenwart dieser, jeden Schüler genau, soweit nicht das dem Zweck entsprechende privatärztliche Zeugnis vorliegt. Der Befund wird eingetragen, Abnormitäten werden soweit als zweckdienlich Eltern und Klassenlehrern, in passenden Fällen auch den Schülern selbst, besonders reiferen, mitgeteilt. Beim 2. Besuch im Schuljahre überzeugt sich der Schularzt davon, dafs seine Ratschläge bezüglich der mit Defekten behafteten Schüler befolgt worden sind; ferner werden die neueingetretenen sowie die vor der Abgangsprüfung stehenden und jene Schüler untersucht, welche im folgenden Jahre die Schule zu verlassen beabsichtigen u. zw. mit besonderer Rücksicht auf den künftigen Beruf und den Angehörigen zweckdienliche Mitteilung gemacht. Schularzt und Lehrer sind bezüglich des körperlichen Zustandes der Schulbesucher zur Wahrung des Dienstgeheimnisses verpflichtet. — Bleiben Schüler länger von der Schule weg, ohne ein ärztliches Zeugnis vorzulegen, so hat der Direktor das Recht, den Schularzt zur Untersuchung der Schüler in der Wohnung des letzteren zu veranlassen. Bis 15. Dezember jedes Jahres erstattet der Schularzt Bericht an die Direktion, welche diesen mit ihren Begleitbemerkungen bis 15. Januar des folgenden Jahres der zuständigen Abteilung des Ministeriums vorlegt.

1906 hat der Sachsen-Meiningensche Oberlehrerverein die Einführung des Schularztes als erfreuliche Einrichtung bezeichnet (Jahresversammlung in Eisenach).

Aufser Sachsen-Meiningen hat das Grofsherzogtum Hessen staatlichen Einflufs auf die ländlichen Gemeinden genommen, indem ohne Zwang informierende Erlasse 1902 und 1903 und eine Dienstanweisung nach Sachsen-Meiningenschem Muster herausgegeben wurden. Die Kreisärzte erhalten für die Schularzttätigkeit besondere Besoldung.

In Preufsen haben etwa 80 von 485 Landgemeinden Schulärzte, in Sachsen haben eine Reihe von Landgemeinden ortsansässige Ärzte im Nebenamt als Schulärzte engagiert. Für höhere Schulen haben einzelne Städte wie Breslau, Ulm, Schulärzte aufgestellt; der Schritt im Königreich Sachsen wurde bereits S. 843 bemerkt.

F r a n k r e i c h. Paris bezw. das Seinedepartement. Die ersten Bemühungen begannen in Paris etwa in den dreifsiger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Erlasse von 1892 und 1893 ordneten an, dafs in Paris an jeder öffentlichen Knaben- und Mädchen-Volksschule mindestens einmal wöchentlich zur Untersuchung der Schullokale und Schulkinder ein Arzt erscheinen müsse; da jedoch seitens der Gemeinde an die Opferwilligkeit der Ärzte appelliert wurde, welche diesen Dienst unentgeltlich versehen sollten, so blieb der Erfolg im grofsen Stil natürlich aus, und wo etwas begonnen wurde, konnte es nicht für alle

Zeit währen. Juni 1879 wurde im Seinedepartement die bezahlte ärztliche Schulinspektion eingeführt. Ein Rayon umfaſste 20—25 Klassen, das Amt wurde für drei Jahre gegen jährliche Bezahlung von 600 Fr. vergeben. 1883 wurde die Zahl der einem Arzte zufallenden Klassen vermindert, die Besoldung erhöht.

Der Schularzt hat jede Volksschule und jeden Kindergarten (gleichwertig zwei Klassen) mindestens zweimal monatlich zu besuchen, überdies so oft als nötig, bezw. so oft es der Maire oder Präfekt verlangt (Epidemien). Bei seinem Besuche hat er zuerst in Begleitung der leitenden Lehrperson das Haus in allen Räumen, sowie die Nebenanlagen zu begehen, und schlieſslich besonders jene Schüler, welche ihm vom Leiter als mit Anzeichen eines Unwohlseins behaftet bezeichnet werden, zu untersuchen, nötigenfalls solchen Kindern ein Blatt mit Verhaltungsmaſsregeln zu geben und sie den Eltern zuzusenden. — Nach der Untersuchung trägt der Arzt seine Wahrnehmungen in ein besonderes Register ein.

Mindestens einmal im Monate soll er eingehend die Schüler untersuchen und den Kindern, wenn nötig, Notizen für die Eltern mitgeben. Jedes halbe Jahr soll der Arzt zusammen mit dem Stadtbaumeister die Schulen inspizieren.

Der Azt hat ferner Kinder für die Ferien-Kolonien vorzuschlagen, sowie an den zehnjährigen die Wiederimpfung vorzunehmen. Nach Überstehen einer Infektionskrankheit hat das Kind ein Wiedereintritts-Certifikat in der Ordinationsstunde des Schularztes zu holen. Im Falle einer Epidemie kann er die Schlieſsung der Klassen oder Schulen beantragen; in diesem Falle telephoniert die Mairie an die Schuldirektion, welcher das Bewilligungsrecht zusteht.

Nach jeder halbmonatlichen Inspektion hat der Schularzt dem Maire innerhalb 24 Stunden den Bericht auf vorgedrucktem Formular zu erstatten, überdies werden noch Viertel- und Halbjahrsberichte (!) gefordert.

Von Wichtigkeit ist die 1896 auf Andrängen Mangenots erfolgte Anstellung eines ärztlichen Generalschulinspektors für Paris, welcher Jahreshauptberichte über die Gesundheitsverhältnisse der Schulen in Paris machen soll.

Eine weitere Vervollständigung des Pariser Dienstes ist ferner die der Ambulatorien für Schulkinder (dispensaire scolaire) in verschiedenen Arrondissements. Diese Anstalten sollen den Schulkindern jederzeit sowohl ärztlichen Rat als Arzneien bezw. chirurgische Behandlung unentgeltlich zukommen lassen. In manchem Dispensaire sind auch Spezialisten für Augen- und Ohrenleiden vorhanden.

Privatschulen und höhere Schulen sind in der Inspektion nicht inbegriffen; die höheren Schulen sind allerdings vielfach Internate und haben als solche ihren Hausarzt, in mehreren Mädchenlyceen auch Ärztinnen.

Die Provinzen. Die vorstehende Darstellung bezieht sich speziell auf Paris; November 1879 wurde die Einführung der ärztlichen Schulaufsicht durch ein Rundschreiben des Unterrichtsministers unter Anführung der Aufgaben in allgemeinen Umrissen empfohlen. Von Städten haben sie Hâvre, Lyon, St. Etienne, Reims, Amiens eingeführt. Eine Reihe von Städten organisierten den Dienst auf eigene Faust, obzwar die betreffenden Departementsvorstände keine Aufträge gegeben hatten (St. Quentin, Soissons, Grenoble, Nantes, Abbeville, Lille, Douai, Avesnes, Roubaix, Nancy, Nizza).

In Montpellier wurden 1895 Augenuntersuchungen durch Okulisten begonnen und sind daraufhin »inspecteurs-oculists« angestellt worden, welche sowohl die Augen der Kinder untersuchen und eventuell Gläser ordinieren, als die Lokale auf Lichtgüte prüfen usw.

Das französische Volksschulgesetz vom 30. Oktober 1886 zählt im Artikel 9 unter den Autoritäten, welche die Schule zu inspizieren haben u. a. die kommunalen und departementalen ärztlichen Inspektoren auf; dem conseil départemental wird neben seinen sonstigen Verpflichtungen die Überwachung der Organisation der ärztlichen Schulinspektion zugewiesen (Art. 48). Auch die Ausführungsbestimmungen des genannten Gesetzes berühren wiederholt die ärztliche Inspektion. Da jedoch das französische Gesetz wohl ausgesprochen hat, daſs die sanitäre Schulaufsicht durch die Gemeinde- und Departementsärzte auszuüben sei, nicht

aber, dafs jene ärztlichen Posten ins Leben gerufen werden müssen, so kam die Berufung der betreffenden Ärzte wegen der Kosten in zahlreichen Departements gar nicht zu stande und existiert die hygienische Schulinspektion in $^2/_3$ der Ortschaften überhaupt nicht einmal auf dem Papier. Anderseits entbehrten die Ärzte vielfach sowohl des Honorars als der Autorität in praxi. Durch das Gesetz von 1893 sind nun die Armenärzte in den Provinzen auch zur Beaufsichtigung der Schulen und Schulkinder verpflichtet worden. Derlei Schritte sind nicht neu, aber leider auch nicht vielversprechend.

Wie man sieht, hat die Pariser Einrichtung äufsere Ähnlichkeit mit der Brüsseler: auch die hygienische Unterweisung der Lehrer kommt vor. Ein grofser Unterschied liegt aber darin, dafs in Paris eine ganze Menge praktischer Ärzte nebenbei gegen ein kleines Honorar »Schulärzte« sind. Ein fundamentaler Unterschied gegen die belgischen Einrichtungen ist der, dafs in Frankreich der Versuch gemacht wurde, die ärztliche Schulaufsicht im Gesetzeswege auf den ganzen Staat auszudehnen — ein Experiment, vor welchem zu warnen ist, wenn nicht gleichzeitig für die Geldmittel gesorgt wird (vgl. die letzten 2 Absätze bei Grofsbritannien, im folgenden).

G r o f s b r i t a n n i e n und I r l a n d. Den englischen Rechtsbegriffen und Verhältnissen entsprechend darf ein Medizinalbeamter Schulen nicht betreten, er sei denn von der Schulbehörde angestellt, wohl aber kann er erkrankte Schulkinder vom Schulbesuch ausschliefsen oder Schulen wegen Infektionskrankheiten sperren. London hat 1891 den ersten Schularzt angestellt. In Edinburgh wurde 1892 ein Arzt und eine Ärztin bestellt, 1893 in Bradford, auch Manchester, Salford, Halifax usw. sind gefolgt.

Der Londoner Status wurde weiter ergänzt und bestand 1906 aus einem Vorstand, 24 Assistenten (darunter einer Ärztin), Okulisten, 22 Pflegeschwestern (1907 wurde eine Pflegeschwester als Inspektorin der anderen angestellt); überdies wird eine Reihe von Zahnärzten beschäftigt. Seit 1906 werden die Besucher der Schulen für mittlere Bildung in der Londoner Grafchaft (meist Mädchen) ärztlich untersucht. Die Einrichtung der Schulpolikliniken ist ins Auge gefafst worden. (Sie werden sich in London zweckmäfsig mit manchen der »centres« verbinden lassen). — Der Vorstand darf keine Praxis ausüben und hat seit der Londoner Einrichtung 1902 ein Gehalt von 16 000 M, welches mit jährlichem Zuwachs bis auf 20 000 steigt. Die Assistenten haben die Schulbeamten, Lehrpersonen und die Kandidaten für diese Berufe zu untersuchen (im Amtsjahre 1906/7 ca. 8000 Untersuchungen), ferner die nicht vollsinnigen oder sonst defektiven Kinder. Die Okulisten sind pro Jahr angestellt und haben die Kinder der oberen Volksschulklassen nach der Vorprüfung durch die Lehrer zu untersuchen. Auf jede Pflegeschwester kommen ca. 85 Schulen mit zusammen 100 000 Kindern; die Schwestern besuchen die Schulen nach Bedarf selbst zweimal monatlich und auch die Elternhäuser, um Rat zu geben, der gerne angenommen wird. Ihre Aufgabe ist es besonders, sich um die Reinlichkeit, speziell der Kopfhaut zu kümmern, was mit der Verbreitung einer infektiösen Haarkrankheit (Ringwurm, Herpes tonsurans) in England zusammenhängt, welche allein etwa 12% aller Absenzen in London veranlafst, weil die Eltern allein oft nichts dagegen tun; infolge langer Übung haben die Pflegeschwestern ein ausreichendes Urteil, um meist richtig zu diagnostizieren; die Institution hat sich bewährt.

1903/4 wurde eine ärztliche Untersuchung von 50 000 Schulkindern behufs Gewinnung einer Basis zur Beurteilung des Gesundheitszustandes und der zu treffenden weitereren Vorkehrungen vorgenommen. Die Berichte des vortrefflichen Schulsanitätschefs der Londoner Stadt-, später Grafschaftsinstitution, Kerr, bringen auch Resultate verschiedener Studien, besonders über einzelne Infektionskrankheiten (Diphtherie usw.).

26. August 1907 hat eine Bill: »Education (Administrative Provisions-) Acte« das Parlament passiert, welche unter vielem anderen besagt, dafs die lokalen Erziehungsbehörden »die Pflicht haben, für die ärztliche Untersuchung der Kinder unmittelbar vor oder zurzeit zu sorgen, als die Kinder zu einer öffentlichen Schule zugelassen werden und bei solchen anderen Anlässen,

welche die Board of Education gut finden« usw. Da aber die Regierung den in England bei Schulsachen sogar üblichen Geld-Grant pro Kopf für die Schularztsache nicht besorgt hat, so wird es auch in England (die Bill hat nach der parlamentarischen Behandlung blofs für England Gültigkeit) zunächst nur dahin kommen, dafs einzelne rührige Gemeinden etwas tun. Überdies ergibt sich aus der englischen Fachpresse, dafs die oberste Unterrichtsbehörde (obenerwähnte Board), an den bezüglichen leitenden Posten eine Persönlichkeit gestellt hat, welche zwar auf gewissen Gebieten gearbeitet hat, auf dem der Schulhygiene aber fremd ist, ein Umstand, der die gute Sache schwerlich fördern wird.

Ein Kuriosum ist auch, dafs die englischen Internate, nicht zum mindesten die berühmten »alten«, den Ärzten wesentlich nur eine kurative, nicht aber eine präventive, prophylaktische Tätigkeit gestatten.

Holland. In einzelnen Orten (Zuidbroek, Nieuw-en-St. Joosland, Winschoten, Maasluis, Zaandam, Schiedam, Arnheim usw.) bestehen Schulärzte, in Steenwyk hat der jüngste Stadtarzt viermal jährlich die Kinder der Gemeindeschulen zu untersuchen und hierüber dem Gemeindevorstand zu berichten.

Norwegen. Einzelne Gemeinden haben, einer Einladung des Ministeriums von 1889 folgend, Schulärzte angestellt. Nach einer 1898 von demselben veröffentlichten Instruktion hätte der Schularzt am Anfang des Schuljahres die neu eintretenden Schüler zu untersuchen, zeitweise während des Unterrichts, besonders bei den graphischen Fächern, Handarbeiten und der Gymnastik in der Klasse zu sein, und auf Grund seiner Beobachtungen Ratschläge im allgemeinen und für Einzelfälle zu geben. Alle Anmeldungen über Schülererkrankungen sind ihm vorzulegen. Am Ende des Schuljahres erstattet er Bericht.

Zuerst hat Drontheim den Schularzt eingeführt, dann Christiania, Bergen, Hamar, Porsgrund, Tromsö, Lillehammer, Kongsvinger, Gjövik.

In Drontheim z. B. geben die Eltern Aufklärungen über die Neueintretenden, ebenso über solche Kinder, die während des Schuljahres in Bezug auf Gesundheitszustand auffallen; die derart bemängelten werden untersucht. Jede 2. Woche kommt der Arzt in die Schule und untersucht die Kinder, die ihm zugeführt werden, jeden 2. Monat macht er die obenerwähnten Klassenbesuche. Auch das Baden ist seiner Aufsicht unterstellt.

Für Schulärzte an den höheren Schulen hat das Ministerium eine Instruktion ausarbeiten lassen und sollen die betr. Ärzte staatlich subventioniert werden.

Österreich. In einem polnischen Lyzeum bestanden schon in den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts Schulärzte, deren Arbeit durch eine Instruktion geregelt wurde, nach welcher auch die Wohnung solcher Schüler, die nicht bei ihren Eltern wohnten, allmonatlich zu untersuchen war. Der Schularzt hatte ein Register über den körperlichen Zustand der Schüler zu führen.

Von den ständigen Kommissionen war bereits (S. 843) die Rede. Eine oberstamtliche Aktion der Verwaltung ist im Zuge (Erlafs 1906). Die Dinge haben sich in den verschiedenen Ländern sehr verschieden, überhaupt langsam entwickelt.

Von Niederösterreich ist zu bemerken, dafs einzelne Wiener Privatschulen Schulärzte haben. In Korneuburg hat die Stadt 1902 einen Schularzt für die Volks- und Bürgerschulen und das städtische Realgymnasum bestellt. Ferner ist Eggenburg zu nennen und in Berndorf ist 1906 eine gute Schularzteinrichtung entstanden. — In Oberösterreich hat Linz Schulärzte, im Herzogtum Salzburg haben die Amtsärzte den Auftrag alljährlich die Kinder zu untersuchen, für welche wegen Defekten Schulbesuchdispens angesprochen wird, und überhaupt nicht Normale, in Steiermark hat Graz seit 1901 den 4 definitiven Bezirksärzten je 3 Schulen und einen Kindergarten zugewiesen. Tirol: Innsbruck. In Böhmen hatte zuerst eine Prager Privatschule einen Schularzt, das dortige private Mädchengymnasium hat eine Ärztin. Städtische Schulärzte bestehen zur Zeit in Aussig, Deutschbrod, Hronow, Karolinenthal, Karlsbad, Kolin, Kladno, Königgrätz, Laun, Pardubitz, Prag, Raudnitz, Teplitz, Wysocan, Zizkow. In Mähren hat Brünn, wo sich Igl grofse Verdienste erwarb, die Zahl der Bezirksärzte um 3 vermehrt; die augen- und ohrenkranken Kinder werden speziell untersucht. Die Verwendung der Bezirks-

ärzte hat sich bewährt, die Berichte des Physikates haben von reger Tätigkeit Zeugnis gegeben. Überdies haben einzelne mährische Privatschulen Ärzte (Eibenschitz, Mähr. Ostrau, Profsnitz). — Die mährische Statthalterei hat 1897 ausgesprochen, dafs die Amtsärzte berufen und verpflichtet sind, die sanitären Verhältnisse der höheren Schulanstalten zeitweise zu inspizieren; die Inspektion hat nach Anmeldung gemeinschaftlich mit dem Anstaltsleiter unter tunlichster Vermeidung von Störungen des Unterrichts zu erfolgen. In Schlesien hat die Landeshauptstadt Troppau 1897 mit 4 freiwilligen Ärzten begonnen, dann 5 Schulärzte angestellt, welche zu Beginn des Schuljahres alle Kinder untersuchen, und die Lehrer bezw. Eltern auf kränkliche, schwächliche, geistig zurückgebliebene bezw. mit Krankheitsanlagen behaftete aufmerksam machen. Allmonatlich eine Inspektion, Angabe abzustellender Mifsstände an die Schulleitung und Protokoll, alle Vierteljahre Konferenz der Schulärzte, zu Jahresschlufs Bericht ans Bürgermeisteramt. Weiter haben Biala, Bielitz, Burowin, Friedek, Freiwaldau, Freudenthal, Jauernig, Jägerndorf, Karwin, Oberndorf, Oderberg, Schwarzwaser, Skotschau, Teschen, Trznietz, Zuckmantel, der Kurort Ustron und die Gemeinde Meltsch Schulärzte. In der Bukowina hat Czernowitz die Schularzteinrichtung für die höheren Staatsschulen, ferner Radautz. Im Küstenland haben seit 1890 die neueintretenden Schüler ein ärztliches Zeugnis über den Zustand der Augen (starke Verbreitung von Trachom) beizubringen und werden die bisherigen Schüler bei Beginn und Schlufs des Schuljahres durch die Amtsärzte bezw. den Gemeindearzt auf Trachom kontrolliert.

Stark entwickelt ist in Österreich der Hygieneunterricht. Es ist seit 1891 an den Lehrer- und Lehrerinnen - Bildungsanstalten eingeführt und wird durch ausgewählte Ärzte an sämtlichen solchen Anstalten, staatlichen wie privaten, erteilt; im 2. Semester des I. Jahrganges wird zweistündig Anatomie, Physiologie, allgemeine und Schulhygiene gelehrt und im 1. Semester des IV. Jahrganges eine Wiederholung dieser Lehren einstündig vorgenommen, mit besonderer Rücksicht auf die für die Volksschulen der einzelnen Länder gültigen hygienischen Vorschriften. Für diesen Unterricht wurde 1896 eine Instruktion erlassen. Wesentlich ist, dafs die erzielten Resultate dem Bedürfnis entsprechen. Auch in einzelnen Priesterbildungsanstalten wird Hygiene-Unterricht erteilt. An den österreichischen Universitäten sind neuerlich infolge Initiative der Unterrichtsverwaltung Vorlesungen über Schulhygiene für die Lehramtskandidaten der höheren Schulen eingerichtet worden.

Portugal. 1892 wurde verordnet, jeder neueintretende Schüler habe ein ärztliches Zeugnis vorzulegen, dafs er an keiner Infektionskrankheit leide und geimpft sei. 1901 wurde gesetzlich sanitäre Schulinspektion angeordnet, 1902 ein ausführliches Reglement erlassen, alles hatte aber wenig Erfolg, da nur 2 staatliche Schulärzte ernannt wurden. 1905 wurde die höhere Schule einbezogen. — 1907 hatten 4 Schulärzte in Lissabon, 2 in Oporto und 1 in Coimbra ihren Amtssitz.

Rufsland. Infolge Verordnung von 1871 haben alle höheren Schulen, welche dem Ministerium für Volksaufklärung unterstehen, auch Externate, Schulärzte, welche die sanitären Zustände des Hauses und die Schüler zu untersuchen haben; sie sind befugt, auf Wunsch der Schule oder der Eltern die Schüler auch zu Hause aufzusuchen, haben aber nur Internisten zu behandeln. Hinsichtlich der Amtsprärogative steht der Schularzt unter dem Lehrer, seit 1902 wohnt er den Konferenzen an, weil er auch die hygienischen Gesichtspunkte bezüglich des Stundenplanes im Auge zu halten hat. In den niederen Stadtschulen, welche überhaupt keine Internate haben, sind Schulärzte mit Remuneration ohne Pensionsansprüche. In den 38 Mädchen- und 5 Knabeninternaten, welche dem Ressort der Kaiserin-Maria-Stiftung unterstehen, sind Schulärzte, ebenso in den höheren Mädchenschulen des patriotischen Vereins. — In den städtischen Elementarschulen St. Petersburgs waren 1904 35 Schulärzte tätig, mit je 900 Rubel Gehalt und je ca. 800 Schülern. Untersuchung und Impfung der neueintretenden Kinder, Ausfüllung von Personalbogen, wenigstens zweimal wöchentlich Besuch der Schulen und Untersuchung von Kindern, die sich unwohl fühlen. Auch hat der Schularzt

1—2 mal wöchentlich behufs ambulatorischer Behandlung verfüglich zu sein. Augen- und Zahnklinik wurde eingerichtet. — Dem heiligen Synod unterstehen gegen 5000 Schulen mit gegen 2 Millionen Besuchern, von denen nicht einmal der zwanzigste Teil in Internaten sind: bloſs letztere haben Ärzte und zwar mit geringem Wirkungskreis.

Einzelne Gouvernements haben die ministeriellen Bestimmungen von 1871 noch weiter entwickelt; von Städten hatten bis 1904 auſser Petersburg (1882) noch Moskau (1889), Kiew (1899) und Warschau (1903) Schulärzte eingeführt.

Schweden. Die Schularztfrage wurde seit 1830 behandelt, 1878 waren die Schulärzte schon in dem Schulstatut vorgesehen und ihre Funktionen festgestellt, doch ist nicht viel dabei herausgekommen. Das neueste Statut ist von 1905. Die Schüler höherer Schulen haben ein ärztliches Zeugnis, betreffend Impfung und Unbedenklichkeit für die Mitschüler beizubringen. Zu Beginn jeden Semesters wird jeder in Gegenwart des Turnlehrers untersucht und das Ergebnis dem Direktor bekanntgegeben. Wenigstens einmal wöchentlich hat der Schularzt 1 Stunde in der Schule zu sein, um bedenklich erscheinende Schüler zu untersuchen. Er wohnt den Konferenzen an, diskutiert und stimmt bei gesundheitlichen Angelegenheiten mit, hat den Stundenplan vom hygienischen Gesichtspunkte zu begutachten, Haus und Einrichtung zu überwachen und bei Neubauten zu intervenieren.

Sehr gut ist in der Stockholmer Einrichtung, daſs auch zu moderner Forschungsarbeit durch die Schulärzte Geldmittel von Fall zu Fall bewilligt werden. 1907 wurden 5000 schwed. Kronen eingestellt und von Sundell, Hammar und Söderlin derartige Arbeiten in Angriff genommen. — Poliklinische Einrichtungen bestehen an den einzelnen Schulen, wo die Schulärzte einmal wöchentlich Schulkinder behandeln.

Schweiz. Entsprechend der Schweizer Verfassung steht die Sache in verschiedenen Kantonen verschieden; doch hat 1899 das eidgenössische Departement des Innern nach Eingang zustimmender Antworten der Erziehungsbehörden sämtlicher Kantone eine Untersuchung der in die Schule eintretenden Kinder mit Bezug auf physische und geistige Gebrechen angeordnet. Dazu wurde eine Anleitung für die Lehrer ausgearbeitet, welche speziell Prüfung auf Schwachsinnigkeit, ferner Sprache, Hören und Sehen behandeln. Es entfällt seitens der Lehrer die Prüfung dort, wo sie die Schulbehörde durch Ärzte vornehmen läſst. Inwieweit obige Prüfung in der Schweiz überhaupt wirklich bloſs durch Lehrer gemacht wird, ist uns nicht bekannt. Schulärzte bestehen in Lausanne (1880), Basel (1886), Chaux de fonds, Montreux (1892), Zürich (1894), Neuenburg, Nyon (1895), Loche (1897), Luzern (1902) Aarau. Verhältnismäſsig ausgedehnt ist die Einrichtung in den Kantonen Genf und Zürich einzuführen versucht worden; in der Stadt Zürich ist sie seit 1903 Hauptamt ohne Privatpraxis, ferner werden dort auch Augen und Ohren durch Spezialisten untersucht und hat Zürich eine Pflegeschwester mit bestem Erfolg eingeführt (1903/04 gab es 2500 verlauste Schulkinder, 1904/05 nur mehr 800), für den Kanton existiert auch eine vorsichtig stilisierte Verordnung, welche Verallgemeinerung der Schularzteinrichtung anstrebt. 1896/97 fand ein Instruktionskurs für die Lehrer statt.

Auch Schulhygiene-Kommissionen sind in der Schweiz mehrfach eingeführt, z. B. in St. Gallen.

Serbien. 1896 erlieſs das Unterrichtsministerium für die Volksschullehrer, 1897 für die Direktoren der höheren Schulen ausführliche Anleitungen betreffend die Erkennung der häufigsten Infektionskrankheiten und prophylaktische Maſsregeln bis zum Eintreffen des Kreisarztes. 1872 hatte das Gymnasium in Kragujewatz einen freiwilligen unbezahlten Schularzt, später kam ein besoldeter, beide behandelten auch arme Schüler gratis. 1899 wurde eine Verordnung betreffend vom Ministerium bestellte Schulärzte an höheren Schulen erlassen, wonach der Schularzt auch auf den Stundenplan Einfluſs hat. 1901 wurden die Schulärzte verpflichtet, die Schüler der höheren Schulen auch beim Abgang zu untersuchen; die Schüler erhalten auſser dem Fortgangszeugnis noch ein solches ärztliches über den körperlichen Zustand während der Schulzeit. An den städtischen Schulen Belgrads bestehen Schulärzte. —

Bereits 1866 wurde in Belgrad die Lehrkanzel für Hygiene (Prof. Jovanovic-Batut) errichtet. Die angehenden Lehrer niederer Schulen und die angehenden Priester erhalten Hygiene-Unterricht.

In Ungarn wurde die Einführung von Schulärzten und hygienischem Unterricht an den höheren Schulen ins Auge gefafst und bestimmt das Statut von 1885 und 1890 sowie die Instruktion von 1887 folgendes hierüber: An den medizinischen Fakultäten sind im Wintersemester dreimonatliche Kurse für höchstens 20 Kandidaten (promovierte, gegebenenfalls angehende Doktoren der Medizin) abzuhalten. Der Lehrplan umfafst Schulhygiene und den in den Gymnasien und Realschulen vorzutragenden Teil der Gesundheitslehre. Zur Prüfung, welche theoretisch und praktisch ist, werden nur Doktoren der Medizin zugelassen. Neuerdings sollen auch pädagogische Kenntnisse erbracht werden. Summe aller Auslagen für den Bewerber 22 Kronen. — Das Honorar ist für den Geprüften an vollständigen Gymnasien und Realschulen 200 Kr. für die Vorträge, ferner je 100 Kr. für je 100 Schüler Schularzthonorar. Der Schularzt wird Mitglied des Lehrkörpers, ist in hygienischen Fragen stimmberechtigt und mufs in allen solchen gehört werden; von seiner Wohlmeinung darf der Direktor nur auf eigene Verantwortung abweichen.

Der Schularzt hat das Gebäude und seine Einrichtung zu untersuchen, zeitweilig Luft und Wasser zu prüfen, Beleuchtung, Beheizung, Ventilation, Subsellien zu untersuchen, dem Zeichnen, Turnen und Singen Aufmerksamkeit zu schenken, gegebenenfalls die Desinfektion zu leiten und zu überwachen.

Er hat die neueintretenden Schüler zu Beginn des Schuljahres nach einer spezifizierten Anordnung körperlich zu untersuchen, alles Bemerkenswerte zu protokollieren und Ratschläge zu geben. Während des Schuljahres hat er wo nötig nachzuprüfen, die Körperhaltung der Schüler zu beachten, auf eine nach seiner Ansicht zu grofse Belastung der Schüler durch Angehörige oder Lehrer den Direktor aufmerksam zu machen.

Er hat die Wohnung und Verpflegung der Kostschüler im Einvernehmen mit dem Direktor zu kontrollieren, im Falle von Infektionskrankheiten auch das Recht, mit Einwilligung des Direktors die Schüler zu besuchen (Isolierung, Desinfektion). Bezüglich der Spiele und Belustigungen der Schüler aufserhalb der Schule hat er das Bestmögliche zu tun.

Dem Direktor soll er Vorschläge und zwar nur ausführbare machen, die Durchführung der amtlichen hygienischen Vorschriften im Auge halten, bei Neu- und Umbauten Gutachten abgeben; stets hat er nur im Einvernehmen mit dem Direktor vorzugehen, der letztere ist mit für taktvolle Ausführungen der schulärztlichen Mafsnahmen verpflichtet.

In den vollklassigen Schulen hat er zweimal wöchentlich für Schüler der beiden obersten Klassen den nicht obligaten Hygiene-Unterricht zu erteilen. Er ist ferner auch zur Übernahme gelegentlicher besonderer Arbeit über Auftrag des Ministeriums verpflichtet.

Über seine ganze Tätigkeit hat er genau Protokoll zu führen und am Ende des Schuljahres dem Direktor einen Bericht über Schule und Gesundheitszustand der Schüler zu übergeben, welchen dieser mit eigenen Bemerkungen der vorgesetzten Behörde zustellt.

Die Einrichtung ist, wie gewöhnlich solcherlei in gröfseren Staaten, ein Torso geblieben: Trotz der langen Bemühungen wurde in Ungarn 1902/3 nur an 74 der 150 vollklassigen höheren Schulen der gedachte Unterricht erteilt und nur in 47 Schulen, also 63 % jener die ihn überhaupt hatten, nahmen alle berechtigten Schüler teil, an anderen bald die meisten bald nur 5—8 %.

Die Einrichtung betrifft wie gesagt höhere Schulen; die Pester israelitische Gemeinde hat 2 Ärzte zur Inspektion für ihre Elementarschulen berufen.

Von Kroatien ist zu sagen, dafs in Agram für alle höheren Schulen ein Schularzt besteht, der in jedem Semester einmal jede Schule inspiziert. An der Universität ist der Besuch entsprechender Vorlesungen für die Lehramtskandidaten höherer Schulen obligatorisch.

Von überseeischen Staaten ist begreiflicherweise nur aus Amerika und Japan ausgiebigeres zu melden.

Vereinigte Staaten. 1872 hat Elmira, New-York, einen Schularzt an-

gestellt, welcher die Kinder auf erfolgreich überstandene Impfung, Infektionskrankheiten überhaupt, Reinlichheit, allfällige Gebrechen zu untersuchen, sowie die materiellen Zustände zu revidieren hatte. Die Einrichtung bestand nur bis 1897. Die meisten späteren städtischen Schularztinstitutionen richteten sich speziell auf ausgiebige Bekämpfung der Infektionskrankheiten ein; als Beispiel sei Boston genannt, wo man 1890 begann, aber erst nach einer schweren Diphtherie-Epidemie 1894 das Ziel erreichte. Die Stadt wurde in 50 Distrikte, jeder für einen Arzt mit 200 Dollars Honorar geteilt, jeder Distrikt hatte 4 Schulen mit ca. 1400 Schulkindern. Jeder Arzt hatte alltäglich morgens seine Schulen zu besuchen, wo er vom Schulleiter ein Verzeichnis der verdächtigen Kinder erhielt, die er untersuchte, eventuell mit Nachricht an die Eltern nach Hause senden liefs, wobei Infektionsfälle auch dem Gesundheitsamt gemeldet wurden. Auf das Detail der Mafsregeln soll hier nicht eingegangen, wohl aber bemerkt werden, dafs die Lehrer im Laufe der Zeit mehr und mehr Schulung gewannen und darauf begierig wurden, erkrankte Kinder nicht zu übersehen. Es sind derart z. B. in einem Jahre gegen 6000 Kinder entfernt worden. Den Bostoner ganz analoge Einrichtungen trafen Brooklin (Mass.), New-York (1896), Cleveland, Philadelphia (1899). In New-York ist später die Sache so eingerichtet worden, dafs der Arzt selbst alle Kinder anzusehen hatte, aber nicht täglich, sondern alle drei Tage. Anders ist die Einrichtung in Patterson (New-York), wo (1900) Schulärzte eingeführt wurden, die allmonatlich der Schulbehörde zu berichten haben, in Chicago (1896), wo der Schularzt nur im Falle des Vorkommens eines Diphtherie- oder Scharlachfalles alle Kinder untersucht (ebenso in Monmouth Country New-York 1896 bei Diphtherie) und man im Laufe der Jahre dahin gelangte, den Kindern Armer auch Anweisungen auf Gratisbezug von Medikamenten und Behandlung gewisser Leiden zu gewähren.

Die Schularzteinrichtung breitet sich neuerdings mehr und mehr aus (Hartford, Milwaukee, Sall Lake City, Baltimore usw.); in mehreren Städten sind auch Pflegeschwestern eingeführt. Der Arzt gibt bei seinen, wie wir sahen, häufigen Besuchen Vorschriften bezüglich einzelner Kinder, die Schwester führt die Anweisungen aus und besucht täglich einige (in verschiedenen Städten 3, 4, 5) Schulen, in jeder hat sie ein kleines Zimmer mit den nötigen Medikamenten und Utensilien. Aufserhalb der Schulstunden führt sie Kinder in Ambulatorien oder sieht bei anderen zu Hause nach, ob die Erkrankten richtige Pflege haben; die bezüglichen Erfahrungen sind die besten, da die Schwestern als geübte Helferinnen für Ausführung der Ratschläge des Arztes sorgen.

Japan. 1890 wurde im Unterrichtsministerium ein Kollegium für Schulhygiene geschaffen, bestehend aus höchstens 9 Räten und einem Medizinalsekretär; der letztere bezieht ein viermal höheres (ca. 5000 M) Gehalt als die Räte.

1898 bestimmte der japanische Unterrichtsminister, dafs nur in Orten unter 5000 Einwohnern ausnahmsweise auf Entscheid des Gouverneurs von der Bestellung von Schulärzten abgesehen werden dürfe. Die Schulärzte haben zu Beginn und Schlufs des Schuljahrs die Schule genau zu inspizieren, ferner wenigstens einmal während des Unterrichts zu besuchen. Die Inspektion betrifft materielle Einrichtung, auch hygienischen Zustand der Lehrbehelfe und der Lernmittel, Reinigung, Trinkwasser, körperlicher Zustand der Kinder und Ingerenz bei Infektionskrankheiten. Auch hygienische Unterweisungen werden zuweilen gegeben. Im Verwaltungsjahr 1901/2 waren an in Summa 7094 Schulen verschiedener Kategorie, darunter 6701 Volksschulen, zusammen 3758 Schulärzte beschäftigt, welche zusammen 400 000 M bezogen; seit 1900/01 waren 852 Schulärzte zugewachsen, es fehlten aber noch immer an Schulen Ärzte mangels qualifizierter Personen. — Es wurde auch die statistische Aufnahme der körperlichen Entwicklung an etwa $^1/_2$ Million Kindern durchgeführt.

Das Vorstehende enthält die Anführung der Schularzt-Einrichtungen, sowie Einzelnes hinsichtlich des Hygiene-Unterrichtes in Bezug besonders auf Lehrer in verschiedenen Ländern.

Von vereinzelten Städten mit Schularzteinrichtungen (Bologna, Buenos Ayres, Jaffa, Konstantinopel) haben wir abgesehen. Über-

blicken wir die vorgebrachten Einzelheiten, so ergibt sich, dafs man die ärztliche Schulaufsicht bald von oben (Japan) bald von unten (Belgien) zu organisieren begonnen hat, bald mit Volksschulen (belgische, deutsche, amerikanische usw. Städte), zuweilen auch mit höheren (Bulgarien, Rufsland, Ungarn) anfing, bald die Beschaffung von sachverständigen Ärzten (Ungarn), bald auch den Hygiene-Unterricht der Lehrer (Österreich) vor allem in Angriff zu nehmen angezeigt fand, ferner es mit unbezahlter Hilfe der Ärzte versuchte (Philadelphia in grofsem Mafsstabe, Frankreich z. T., Troppau usw.), dafs man endlich die Beschäftigung der Ärzte in der Schule bald auf die verschiedensten Dinge ausdehnte (z. B. manche belgischer, schweizer usw. Städte), bald auf die Verhütung der Verbreitung von Infektionskrankheiten beschränkte (amerikanische Städte, besonders die älteren dortigen Einrichtungen), bald auch überhaupt für ein gröfseres Gebiet bisher ins Leben zu rufen sich nicht bewogen fand (eine Reihe von Ländern, wo Schulärzte bestehen).

In keinem grofsen Staate ist die Schularztfrage tatsächlich gelöst und nur in einzelnen ist es bisher tatsächlich versucht worden, sie von Staats wegen durchzuführen (z. B. Frankreich niedere, Ungarn, Rufsland höhere und Japan alle Schulen).

Daraus darf gewifs gefolgert werden, was längst ohne die heutige Erfahrung ausgesprochen worden ist: dafs offenbar grofse Schwierigkeiten einer wirklichen Durchführung schulärztlicher Aufsicht entgegen stehen müssen. Es sollen diese Schwierigkeiten nun beleuchtet werden.

5. Schwierigkeiten der Durchführung der schulärztlichen Aufsicht. Es mögen zunächst die ständig oder zuweilen vorkommenden Aufgaben des Schularztes in kurzen Schlagworten übersichtlich zusammengestellt werden; wir werden uns später auf dieselben berufen müssen.

Die Tätigkeit der Schulärzte bezieht sich auf:

I. Das Gebäude.

1. Die Anlage neuer Häuser.

a) Bauplatz:

Prüfung der Umgebung des Bauplatzes (luftverderbende, lärmende Gewerbe, lärmender, stauberzeugender Strafsenverkehr usw.).

Prüfung des Baugrundes; geologische und physikalische Untersuchung; Prüfung des Grundwasserstandes; event. Anordnung einer Drainage; chemische und bakteriologische Wasseranalyse.

b) Bauplan:

Isolierung des Hauses gegen Grundwasser und Grundluft; Orientierung; Lage gegen die Nachbarbauten und Bäume hinsichtlich Höhe und Entfernung;

Hygienische Prüfung der Verteilung der Räume nach ihren Sonderzwecken, ihrer Dimensionen; Bestimmung der Maximalschülerzahl für jedes Schulzimmer; Prüfung der Gröfse, Form und Verteilung der Fenster; Vorhänge;

der Art und Anlage der Zwischendecken und Fufsböden für Gänge, Zimmer, Turnhallen, Abtritte;

der Vorschläge bez. künstlicher Beleuchtung, Beheizung, Ventilation in ihren Einzelheiten; Prüfung der Effekte;

des gewählten Subsellienmodells; Angabe der notwendigen Zahl von Sitzen jeder Gröfse;

der Nebenanlagen, wie Turnhallen, Abtritte usw. bezüglich ihrer Konstruktion.

c) Beziehbarkeit des Hauses:

Zeitpunkt derselben.

2. Die bereits im Gebrauch befindlichen Häuser.

Untersuchung der Trinkwasserversorgung, chemische bakteriologische Wasseranalyse.

Beurteilung der natürlichen Belichtung; photometrische Bestimmung der Helligkeit der Plätze u. a.

Untersuchung der Heizung; Raschheit der Leistung, Wärmeverteilung im Hause und im Zimmer.

Der Ventilation; Luftkubus, chemische und bakteriologische Luftanalyse, anemometrische Prüfung der Leistung.

Künstliche Beleuchtung; photometrische Bestimmung der Licht-

güte der Schülerplätze im besetzten Schulzimmer. Einfluſs auf Temperatur, Luftgüte.

Fuſsböden; Oberflächenbeschaffenheit (eben, dicht, rein). Wände; Farbe, Reinheit, Stauberzeugung.

Abtritte; sachgemäſse Konstruktion, Verhütung der Infiltration, Abschluſs gegen andere Räume, Lüftung, Reinhaltung, Zahl.

Abfuhr der Abfälle aller Art.

Hygienische Beschaffenheit anderer Nebenanlagen (Erholungsplätze usw.).

Art, Erhaltungszustand und Aufstellung der Möbel (Subsellien, Wandtafeln).

Überfüllung.

II. Die Schulbesucher.

1. Die Schüler.

a) Plazierung derselben nach Körpergröſse, Lichtbedürfnis, Hörschärfe.

b) Untersuchung:

Zu Beginn des Schuljahres; Benutzung anamnestischer von den Eltern (womöglich mit Hilfe des Hausarztes) ausgefüllter Fragebogen; anthropometrische Untersuchung und solche des Gesundheitszustandes; Länge, Gewicht, Brustumfang, Entwicklung der Muskulatur und des Fettpolsters, Gesichtsfarbe u. a. Untersuchung des Gesichtes, Bestimmung der Brille, wenn eine solche nötig, Untersuchung des Gehörs, der Mundhöhle, der Lunge, des Herzens, der Wirbelsäule, des Blutes; Untersuchung auf Skrofulose, Tuberkulose, Rachitis, Hautleiden, adenoide Vegetationen im Nasen-Nachenraume, Bruchschäden, nervöse Störungen, Impfung, Reinlichkeit; Auswahl jener Schüler, welche einer ständigen Überwachung bedürfen.

c) Zurückstellung und Ausschluſs:

Begutachtung von Dispensgesuchen, Antrag auf teilweise Befreiung von der Teilnahme am Unterricht (Turnen, Singen), Erleichterungen, Teilnahme an Bewegungsspielen und Bädern. Zurückstellung wegen Unreife, Ausschluſs wegen Leidenszuständen, Auswahl der Kinder für Hilfsschulen, Stottererkurse (Sonderklassen), Besprechung der Pathologie des Einzelfalles mit dem Lehrer.

Verständigung der Eltern und Lehrer.

d) Eingreifen bezüglich Infektionskrankheiten, häufige Besuche der Schule zu solchen Zeiten, besondere Achtung auf Reinlichkeit und Lüftung; Desinfektion.

2. Lehrer (bezw. Diener).

a) Untersuchung von Lehrern und Dienern:

mit Rücksicht auf Gefahren für die Schulkinder (z. B. Lungentuberkulose).

?III. Lehrpläne, Hygiene des Unterrichts.

a) Kritik über Qualität und Quantität des Lehrstoffes, Umfang und Art der Aufgaben. Totale Belastung der Schulbesucher von Schulwegen.

b) Stundenplan:

Abwechslung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, der Arten der Schularbeit (verschiedener Unterrichtsfächer), Dauer der einzelnen Lektion für verschiedene Fächer, für die verschiedenen Alter und Geschlechter, Pausen usw.

c) Lesen, Schreiben, Zeichnen:

Bei ungünstiger Beleuchtung. Körperhaltung hierbei und überhaupt.

IV. Sonstige Agenden.

a) Förderung körperlicher Übung; Anregung der Wohltätigkeit;

b) Untersuchung von Lehr- und Lernmitteln: Druck, Papier, Tinte usw.

c) Beratung mit den Kollegen.

d) Ratschläge an die Eltern (Elternabende) auch betreffend Berufswahl.

e) Hygiene-Unterricht z. B. in Lehrerbildungsanstalten.

f) Hygienische Ratschläge an Lehrer; Belehrungen an die Kinder.

g) Behandlung von Kindern.

h) Wissenschaftliche Arbeiten.

Auf die mit einer Klammer bedachte Stelle kommen wir bald, auf die mit dem Fragezeichen bedachte (? III, a, b) später (S. 866) zurück.

Auf Grund dieses Programms ergeben sich verschiedene Schwierigkeiten, bezw. beachtenswerte Momente, so die Personalfrage: Bedingungen der Eignung, event. Vorbildung, Beruf oder Nebenamt, Dienststellung, Beziehung zu Hausärzten, Fragen des kurativen Eingreifens, Stellung zur Lehrerschaft, da einer Gruppe die nur aus Personen einer Berufsrichtung bestand (Lehrer), solche einer anderen nahegestellt werden sollen (Ärzte), Stellung der Schulärzte zur Elternschaft, endlich die Kostenfrage.

Die erste Forderung an denjenigen, der irgend eine Arbeit leisten soll, ist die, dafs er hinsichtlich jener Tätigkeit selbst unterrichtet ist — mag er Gelehrter oder Handwerker sein. Diese allgemein als gültig angenommene Regel hat dahin geführt, dafs öfter selbst dort, wo nur grobes, privates, materielles Interesse und Risiko in Betracht kommt, ein förmlicher Nachweis der Befähigung zur Bedingung gemacht ist; dafs diese Regel gilt und gelten mufs, wenn die Bestallung nicht eine private ist und wenn Bezahlung aus öffentlicher Kasse erfolgt, ist aus guten Gründen vollkommen klar; es wird daher in entwickelten Staaten für öffentliche Betätigungen ein in irgend einer Form erbrachter, meist genau umschriebener Nachweis der Befähigung ganz allgemein gefordert.

Die Aufgaben des Schularztes würden nach obiger Aufzählung bedingen, dafs er etwas von Geologie praktisch zu handhaben weifs, eine zufriedenstellende chemische und bakteriologische Wasseranalyse machen kann, eine bemerkenswerte Reihe technischer Kenntnisse und einige Übung im Lesen von Schulbauplänen besitzt, sich in die Subsellienfrage eingearbeitet hat, mit Photometer und Raumwinkelmesser umzugehen versteht, eine feinere Luftuntersuchung als die roheste Kohlensäurebestimmung machen kann, Anemometer und andere physikalische Instrumente zu handhaben weifs und die neuere experimentelle Literatur über geistige Schularbeit studiert hat — das haben die praktischen Ärzte nicht weg, es wird auch niemand verlangen können, dafs die praktischen Arzte alles angeführte studiert haben. Mit der Nennung jener Punkte, die wir als Beispiele von in diesem Falle in die Augen springenden Schwierigkeiten angeführt haben, ist aber die Kompetenzfrage nicht erschöpft; es liegt heute schon eine solche Menge von literarischem Material für das Gebiet der Schulhygiene vor, dafs derjenige, welcher es gründlich durcharbeiten will, Jahre hierzu opfern kann; es wäre daher gar nicht verwunderlich, wenn die Zeit käme, in welcher z. B. für diese hygienische Spezialität, oder auch andere, eigene Lehrkanzeln an den grofsen Hochschulen allgemeiner entstünden, wie sie sich im Laufe der Zeit naturnotwendig für viele Sondergebiete entwickelt haben.

Seit langem liegt bereits eine ganze Reihe gedruckter Aussprüche solcher bebedeutender Ärzte, welche sich mit Schulhygiene befafst haben und in verschiedenen Varianten die angedeutete Inkompetenz zum Ausdruck bringen (Desguin, Guillaume, Janssens, Schubert, Spiefs Wasserfuhr u. s. f.) und auch noch anderes interessante Material zu dieser wichtigen Frage vor. Die notwendige Raumökonomie an dieser Stelle zwingt uns von der Anführung jener Stellen und dem Vorbringen anderer Belegstücke Abstand zu nehmen.

Nun müssen wir auf das mit der Klammer bezeichnete Stelle des Programmes (S. 859 II, 1. z. T.) zurückkommen. Die somatische Untersuchung des Individuums ist die ärztliche Domäne, in der jeder praktische Arzt zu Hause sein mufs. Sowie aber der Spezialist die Sache erwägen hilft, findet er natürlich, dafs die hinreichende Kompetenz bezüglich seines Gebietes fehlt, mag er Augenarzt, Ohrenarzt, Zahnarzt, Bakteriologe, Internist usw. sein, eine ganz natürliche Erscheinung, welche jeder abzuschätzen weifs, der selbst auf einem, gleichgültig welchem Gebiete, wissenschaftlich gearbeitet hat.

Wenn man sagt, der Arzt kann alles das, was ihm fehlt, während seiner Praxis als Schularzt noch lernen, so ist es fraglos, dafs der eifrige, sachlich interessierte Arzt, wenn ihm die Erwerbsarbeit Zeit läfst, gewifs noch vieles erlernen kann, so schwierig dies in manchen Richtungen ist, auch wenn man eigene Kurse ad hoc errichtet; dazu käme noch die Forderung für Verständnis pädagogischer Fragen, für be-

sondere Vorbildung, wenn es sich um Hilfsschulentätigkeit handelte. Anderseits wird jeder billig Denkende zugeben, dafs ein nicht besonders für den Beruf vorgebildete Schularzt noch immer besser ist, als keiner. Jene Frage mufs aber doch berührt werden, auch mit Hinblick darauf, dafs man amtliche Befugnisse nicht allgemein zubilligen wird, wo die Kompetenz fehlt und im Hinblick darauf, wie die Verwaltung ihre Bedingungen für die Kompetenz in anderen Lebensberufen, z. B. für Lehrer höherer Schulen stellt; das gäbe überaus bezeichnende Beispiele; wir begnügen uns damit noch einmal auf die allgemeine Bemerkung hinzuweisen, mit welcher die Besprechung dieser Personalfrage eingeleitet ist.

Es ist eine Tatsache, dafs das Schul-»Arzt«-Geschäft auf Grund obigen Programmes:

1. ein Beruf ist, der einer besonderen ernsten Vorarbeit bedarf, für welche medizinische Studien — nicht mit allem was daran hängt — an sich bei weitem nicht die Kompetenz schaffen;

2. dieser Beruf nach obigem Programm so eigenartig, vielseitig und arbeitsreich ist, dafs er die ärztliche Privatpraxis ausschliefst.

Was der Schularzt als Diagnostiker braucht, wird er bei seinen Vorstudien für den Schularzt-Beruf lernen müssen und dann reichlich Gelegenheit haben, diese Übung in seinem Beruf nicht zu verlieren.

Es ist bezeichnend, dafs seit dem Erscheinen der 1. Auflage dieser Encyklopädie, in welcher wir schon entschieden die Forderung nach Berufsschulärzten stellten, sich auch unter den kompetentesten Ärzten mehr und mehr Vertreter für eine solche Anschauung der Dinge finden. — Berufsschulärzte bestehen auch schon vereinzelt im Deutschen Reiche (Mannheim, Dortmund, Halle).

Nur ungewöhnlich begabte und arbeitstüchtige Menschen vermögen zweierlei nebeneinander so zu betreiben, dafs sie Beides gut betreuen: solche Fälle sind Ausnahmen, daher auf eine allgemeinere Einrichtung nicht anwendbar.

Ganz anders stellt sich natürlich die Sache, wenn man das Programm mehr und mehr vereinfacht: dann kann man es allerdings soweit bringen, dafs der Arzt keiner oder doch keiner nennenswerten Vorbereitung bedarf — dann kann aber der Lehrer bei einiger Vorbereitung auch den bezüglichen Aufgaben genügen, d. h. man braucht dann überhaupt nicht Ärzte, selbstverständlich soweit Untersuchung der körperlichen Zustände der Kinder aufser Betracht bleibt.

Hinsichtlich der letzteren tritt aber die Berechtigung von Forderungen nach spezialistischer Untersuchung um so mehr hervor, je mehr die Schule auf einem bestimmten Einzelgebiet von Spezialisten zum Untersuchungsobjekt gemacht worden ist. Da hinsichtlich der Augen die meisten Schüleruntersuchungen vorliegen, so ist am öftesten betont worden, dafs Abnormitäten wie Astigmatismus, Trübungen brechender Medien, Akkommodationskrampf — also gewifs für die Schule sehr wichtige Abnormitäten oder Leidenszustände nur vom Fachmann mit seiner diagnostischen Übung festgestellt werden können und tatsächlich werden Okulisten, wie wir in der Schilderung des Bestehenden berichten konnten, schon in Deutschland, Frankreich, England, der Schweiz usw. verwendet, auch als eigene Schulaugenärzte. Von ohrenärztlicher Seite wurde die Forderung gestellt, es sollten alle Kinder mit dem Ohrenspiegel untersucht werden, weil sonst im Zusammenhang mit der bei Ohrenleiden der Kinder häufigen, oft rasch wechselnden intermittierenden Schwerhörigkeit eine beträchtliche Zahl von Ohrenerkrankungen unentdeckt bliebe. Ebenso ist instrumentelle Untersuchung des Nasenrachenraumes mit Recht gefordert worden, weil andernfalls vorhandene adenoide Vegetationen öfter nicht konstatiert worden sind, ebenso genügt zu der so notwendigen Feststellung der frühen Stadien der Lungentuberkulose nicht die physikalische Körperuntersuchung allein, und ist zur Beurteilung der geistig minderwertigen Kinder nervenärztliche Schulung erforderlich, selbst die Diagnose am Gebifs ist nicht so einfach, dafs sie der Nicht-Zahnarzt verläfslich machen könnte usw.

Es ist ohne weiteres klar, dafs das »Hauptamt« eher Aussicht auf gut vorgebildete Schulärzte hat. Ein Nachteil der Schulärzte im Nebenamt ist auch der, dafs sie den Nebenerwerb oft nur solange behalten, bis die Praxis ausreichend entwickelt ist, was ja im allgemeinen um so eher zu

erwarten steht, je tüchtiger und eifriger der Arzt ist; oder die Ärzte im Nebenamt leisten besonders Gutes: dann haben sie alle Aussicht, den Schularztdienst mit der Stellung des Medizinalbeamten bei einer höheren Amtsstelle zu vertauschen. Wertvoll wäre es speziell in gröfseren Städten unter den städtischen Ärzten und Technikern je einen zu haben, der sich für Schulhygiene interessiert und diesen Herren die nötige Förderung zu Studien und das nötige Instrumentarium zu schaffen, sowie, sie auch während ihres Avancements bei der Sache zu lassen.

Inwieweit es praktisch erreichbar ist, dafs der angehende Berufsschularzt im allgemeinen in allen nötigen medizinischen Spezialgebieten für die Diagnose völlig befriedigende Schulung sich aneigne, darüber wollen wir uns natürlich kein Urteil anmafsen. Gewifs wäre wenn möglich, caeteris paribus Stellung aller Diagnosen durch einen Berufsschularzt der Untersuchung der Kinder durch verschiedene Ärzte vorzuziehen.

Bis auf weiteres wird man jedenfalls auch für die Diagnose der spezialistischen Hilfe auf eine Reihe von Gebieten nicht entraten können; welche Bedeutung die Sache in praxi hätte, geht aber u. a. auch daraus hervor, dafs der für kleinere Orte tätige Berufsschularzt an diesen durch sein Vorhandensein manche spezialistische Diagnose vielfach überhaupt erst möglich machen möchte.

Es ist gewifs die Tatsache aller Anerkennung wert, dafs die bisherige Schularzteinrichtung im Nebenamt eine Unzahl Leidenszustände festgestellt hat und derart viel Gutes geleistet wurde — aber das Bessere ist der Feind des Guten: Der entsprechend vorgebildete, praktisch erprobte und dann als Berufsschularzt angestellte, ist zweifellos die weit bessere Einrichtung.

Wir haben als letzten Teil unseres Programmes (S. 859) wissenschaftliche Arbeit gestreift: für einschlägige Untersuchungen mannigfaltiger Art versprechen im ganzen die Berufsschulärzte (auch solche Spezialisten) jedenfalls eher Leistungen, als jene im Nebenamt.

Was die dienstliche Stellung der Schulärzte betrifft, welche heute allermeist im Nebenamte tätig sind, so berichten diese in kleinen Städten direkt dem Bürgermeisteramt, in grofsen einer Zwischeninstanz (Schuldeputation usw.). In grofsen Städten ist die Verwendung ausgewählter städtischer Ärzte im Hauptamt als Schulärzte um so mehr zweckmäfsig, da die städtischen Arzte ohnehin mit gewissen einschlägigen Agenden (Ingerenz bei Infektionskrankheiten usw.) zu tun haben. Die Verwendung der Armenärzte als Schulärzte hat den Vorteil, dafs sie die Verhältnisse der Bevölkerung dort näher kennen, wo deren Kenntnis gerade am wünschenswertesten ist.

Sind die Schulärzte dem Medizinalamt unterstellt, so werden sie im allgemeinen eher daran gehen, selbst unbequeme nötige Forderungen auszusprechen, sind sie der Schulbehörde unterstellt, so hat dies den Vorteil des kürzeren Amtsweges. Jedenfalls ist die Ausarbeitung der Dienstinstruktion gemeinsame Sache beider Ämter; ist der Schularzt dem Physikat unterstellt, so berichtet dieses.

Wo mehrere Schulärzte fungieren, vermittelt der älteste oder ein von der Gemeinde bestimmter Oberschularzt oder ein von den Schulärzten gewählter Obmann den Verkehr mit der vorgesetzten Instanz; zuweilen ist er aus seinem Amtstitel auch Mitglied der Schuldeputation oder es fungiert als Obmann der Schulärzte ein ärztliches Mitglied der Schuldeputation.

Aufträge an die Lehrer oder Schuldiener haben die Schulärzte nach der bestehenden Praxis im Deutschen Reiche und anderen Staaten nicht zu geben.

Die Einzelheiten der dienstlichen Stellung werden in verschiedenen Ländern und Städten von örtlichen Gebräuchen beeinflufst werden. Was aber als wertvoll überall zu wünschen wäre, ist, dafs die oberste Unterrichtsstelle des Staates durch Sachverständige, die dem Amte angehören, beraten würde. Erfahrungen zeigen, dafs andernfalls die Unterrichtsämter immer wieder auf Gelegenheitsanregungen von aufsen angewiesen sind, dafs diese Anregungen, auch wenn sie alle Aufmerksamkeit verdienten, nicht immer aufgenommen werden, dafs jene, welche aufgenommen werden, keineswegs immer zu solchen Anordnungen führen, welche der Kritik stand zu halten vermögen. Wo immer man der Schulhygiene intim nahesteht und die Schulverhältnisse kennt, wird man uns recht geben.

Die Geldfrage und Vorbildungsfrage schliefsen sofortige gute allgemeine Durchführung im einzelnen durch Schulärzte von Beruf aus. Der Kostenpunkt wird in den meisten Ländern eine gründliche allgemeine Einzelaufsicht auch scheitern lassen, wenn man die Anforderungen an das Können der Schulärzte beträchtlich herabsetzt und sich mit praktischen Ärzten im Nebenamt ohne jede weitere Vorbereitung begnügt.

Es sei hier auch der Versuche gedacht, die schulärztliche Tätigkeit als reines Ehrenamt ins Leben zu rufen. Dafs solche Einrichtungen weder allgemein noch an beschränkter Stelle auf die Dauer denkbar sind, ist klar. Von praktischem Nutzen kann solches dort sein, wo ein Spezialist in Verbindung mit einer wissenschaftlichen Arbeit die Schule als Untersuchungsobjekt benutzen will, wie dies schon in zahlreichen Fällen und mit Nutzen besonders für die Schulhygiene als Wissenszweig, öfters auch mit Verbesserung örtlicher Zustände als Folge unternommen worden ist. —

Im deutschen Reiche sind die Zahlungen für Schulärzte im Nebenamt aufserordentlich verschieden; nach Schuberts gründlicher Aufstellung schwanken in den Städten pro Klasse berechnet die Honorare von 3—33 M, meist zwischen 10 und 25 M. Abgesehen von örtlicher Kaufkraft des Geldes und Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage (Ärztedichtigkeit) kommt es ganz wesentlich darauf an, was vom Schularzt an Arbeit verlangt wird, wie das Programm gestellt ist. Wichtiger als die absolute Geldsumme ist das Verhältnis der Schularztkosten zum städtischen Schulbudget: für eine Leistung etwa entsprechend dem Wiesbadner Programm beträgt die Auslage in Nürnberg nicht ganz $^1/_4$% des Schuletats. Bemängelt wurde allerdings am Wiesbadner System, dafs auf die Untersuchung der einzelnen Kinder viel zu wenig Zeit verwendet werde, es läfst sich aber doch nicht in Abrede stellen, dafs eine minder gründliche Untersuchung noch immer weit besser ist, als keine, sowie nicht speziell vorgebildete Schulärzte besser sind, als keine. Jedenfalls wird die somatische Untersuchung der Kinder immer dem Schularzt die Hauptarbeit machen, während die Kontrolle der materiellen Verhältnisse des Hauses (Belichtung, Ventilation, Abtritte usw. usw.) sich aufserordentlich vereinfacht, wenn die Anlage nicht a priori verfehlt ist, sowie die Lehrer schulhygienisch vorgebildet sind und sich des Betriebes annehmen. Tüchtige Ärzte mit Interesse für die Sache werden schulhygienisch ungebildeten Lehrern gegenüber im stande sein, verschiedenes zu bemängeln und derart nützlich zu wirken, das aber, was in diesen Hinsichten ein schulhygienisch nicht vorgebildeter Arzt in der Schule leisten kann, wird vom gut schulhygienisch vorgebildeten Lehrer auch geleistet werden können.

Die allergröfsten Schwierigkeiten bietet die Schaffung einer zufriedenstellenden Schularzteinrichtung auf dem Lande.

6. Beziehungen zwischen Lehrer und Schularzt. Sowohl die Geldschwierigkeiten der Durchführung einer schulärztlichen Aufsicht, als die Tatsache, dafs die berechtigten Forderungen der Schulhygiene beständig in acht genommen werden müssen, der Arzt aber nicht beständig in der Schule sein kann, haben in verschiedenen Varianten den Gedanken zur Besprechung gebracht, einen gröfseren oder geringeren Anteil der hygienischen Tätigkeit in der Praxis des Schulbetriebes den Lehrern zuzuweisen.

Der selbstverständlichen Tatsache, dafs es sich bei der Erwerbung hygienischer Kenntnisse durch die Lehrer nicht um eine Beherrschung des Gegenstandes im Sinne des Programmes S. 858 handeln kann, sei hier zum Überflusse noch ausdrücklichst gedacht.

Soviel ist aber sicher, dafs bei dem heutigen Stande der Forschungsergebnisse, der Extensität und Intensität des Unterrichts (dazu den Entwicklungsverhältnissen der Grofsstadt), einschlägige Kenntnisse für die Lehrerschaft unentbehrlich geworden sind. Es ist daher auch bereits in verschiedenen Ländern mehr oder weniger gut vorzusorgen versucht worden und wurde Einzelnes auch im Vorstehenden gestreift.*)

Wüfsten alle Lehrer soviel von Schul-

*) Es würde uns zu weit führen, auch über die Frage des Hygiene-Unterrichtes hier ausführlich zu berichten. Der interessierte Leser findet näheres und ausführliche Literaturangaben in Burgerstein und Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene, 2. Auflage. Jena, G. Fischer, 1902. S. 737—754.

hygiene, als diejenigen, welche sich jetzt dafür lebhafter interessieren, so wäre der Ruf nach Schulärzten nie erklungen, bedenkt man hingegen, welche hygienische Mifsstände in Schulen vorkommen, wie verständnislos noch viele Lehrer den Fragen gegenüber stehen, so ergibt sich hieraus bestimmt, dafs der Lehrer nicht ohne weiteres zur Erfüllung seiner Pflichten in hygienicis geeignet ist, sonst hätte er, soweit ihm seiner jeweiligen Amtsstellung gemäfs das Verfügungsrecht zustand, jene Mifsstände nie dulden können; es gibt darunter solche, welche auch vor Entstehung der Schulhygiene als Wissenschaftszweiges nicht hätten geduldet werden sollen.

Wesentlich ist, dafs der Hygieneunterricht der Lehramtskandidaten immer im Hinblick auf die Praxis des Schullebens betrieben wird, dafs jener, der ihn erteilt, selbst die Verhältnisse der Schule und des Schullebens gut kennt.

Würde der Lehrer in den Stand gesetzt werden können, die Interessen der Hygiene im Schulleben in acht zu nehmen, bezw. Schädlichkeiten zu vermeiden, soweit dazu eine beständige Kleinarbeit nötig ist, so wäre natürlich das Bedürfnis nach einer hygienischen Inspektion des Schulbetriebes, soweit dann überhaupt nötig, nur innerhalb längerer Zeiträume gegeben, ähnlich, wie dies bezüglich der Inspektion der rein unterrichtlichen Tätigkeit gilt, für welche der Lehrer seine besondere Vorbildung erhalten hat und auch — trotzdem er sie erhalten hat.

Gesetzt den Fall, der Lehrer könnte während seiner Vorbereitung zum Lehramte auch bezüglich jener Verpflichtungen genügend vorgebildet werden, welche er in Sachen der Hygiene täglich und stündlich im fertigen Hause in acht zu nehmen hat, d. h. er wäre wirklich im stande diese Kleinarbeit zu leisten, dann ist auch nicht abzusehen, warum die Ableistung dieser Art von Kleinarbeit nicht ebenso von Personen des Lehrstandes kontrolliert werden könnte, welche sich für den Gegenstand besonders interessiert haben, wie jene Kontrolle hinsichtlich der Unterrichtsarbeit bereits geschieht. Es ist weiter nicht zu verstehen, warum solche Lehrer, welche sich besonders eingehend mit dem Gegenstande befafst haben, nicht im stande sein sollten, ganz vernünftige Abstellung von hygienischen Mifsständen bezw. Anordnungen zu Verbesserungen überhaupt zu treffen.

Unter solchen Umständen würde es genügen, wenn der Schularzt als Kontrolleur der hygienischen Zustände des Hauses und Schulbetriebes, nicht als Forscher, aber als sachlich kompetenter Inspektor, alle paar Jahre einmal eine Revision vornimmt, um allfällige Anordnungen zu veranlassen; es ist fraglich, ob dieser Inspektor dann wirklich öfter etwas zu bemängeln fände, dessen Abstellung in der Macht der Lehrer bezw. Schulinspektoren gelegen war. — Anders liegt die Sache für immer bezüglich der somatischen Untersuchung der Kinder und der Entdeckung nur vom Fachmanne auffindbarer Schädlichkeiten. Hinsichtlich der letzteren Momente kämen aufserordentliche Begutachtungen in Betracht in jenen Fällen, wenn unaufgeklärtes Auftreten von Krankheiten ein kritisches Suchen nach Schädlichkeiten in der Schule wünschenswert machte.

Ob sich die nötige Zahl von Lehrern oben angedeuteter Art finden wird, wissen wir nicht; darüber kann nur die durch längere Zeit fortgesetzte schulhygienische Vorbildung der Schulamtskandidaten durch ihrer Aufgabe gewachsene Personen Sicherheit geben.

Wir betonen, dafs dieser Gedankengang nicht einer Gegnerschaft gegen den Einflufs kompetenter ärztlicher Hygieniker auf die Schule entspringt, sondern ausschliefslich der Würdigung der Unmöglichkeit einer entsprechend oftmaligen Kontrolle der hygienischen Verhältnisse der Schule durch kompetente Fachmänner, ganz besonders auf dem Lande.

Und im einzelnen zu beweisen, wie weit der Lehrer in stand gesetzt werden könnte, seinen Pflichten in Sachen der Schulhygiene zu genügen, müfsten wir die einschlägigen Punkte im einzelnen besprechen und zwar mit Rücksicht darauf, was jeder Lehrer auf Grund seiner schulhygienischen Vorbildung während der Studien fürs Lehramt später in der Praxis des Schullebens zu leisten im stande wäre. Wie bezüglich einzelner anderer Momente, müssen wir auch hier zu unserem Bedauern die betreffenden Teile des Manuskriptes beiseite legen, da der Umfang unserer Ausführungen mit Rücksicht auf das unvermeidliche ge-

nauere Eingehen in zahlreiche Einzelheiten das zulässige Mafs überschritte. Wir können nur versichern, dafs der angegebene Grund der einzige ist, sparen wir uns diesen Gegenstand für eine andere Gelegenheit auf und begnügen uns hier mit der Feststellung der Tatsache, dafs allerdings der Lehrer (allgemein) durch Vorbildung dahin gebracht werden könnte, der Anwendung als begründet erwiesener normaler Forderungen der Hygiene im fertigen Hause und täglichen Leben der Schule gerecht zu werden (soweit die Einrichtung solcherlei zuläfst) — von der sehr wünschenswerten, körperlichen Untersuchung der Schüler und dem Eingreifen bei Erkrankungen immer abgesehen. Damit soll natürlich nicht gesagt werden, dafs der Schularzt (immer der kompetente Fachmann gemeint) üderflüssig sei; es bleibt noch immer Arbeit für ihn.

Nicht uninteressant ist, was ärztliche Spezialisten und praktische Schulärzte hinsichtlich der Stellung der Lehrer zu körperlichen Untersuchungen der Kinder versuchten. Zur somatischen Untersuchung des Kindes (vergl. hierzu Programm S. 859 II, die mit Klammer versehene Stelle) ist im Hinblick auf die tägliche Anwesenheit des Lehrers, seine Bekanntschaft mit dem einzelnen Kinde und das doch nicht tägliche Zugegensein des Arztes verschiedenes Nützliche denkbar. Der Lehrer kann z. B. die Kinder befragen, ob jemand zu Hause krank ist und wie sich die Krankheit äufsert; er kann selbstverständlich Körperlänge und Gewicht bestimmen, er kann sinnfällige Änderungen im Aussehen und Verhalten der Kinder wahrnehmen, z. B. bemerken bezw. wenn ihm das Kind auffällt, erfragen, ob es fiebert, Halsweh hat, vor und unter dem Ohr geschwollen ist, krampfhaft hustet, so dafs es aus der Nase blutet oder blau im Gesichte wird, einen Ausschlag hat, sich öfters an der Kopfhaut kratzt, er kann beim Baden Vorhandensein einer Wirbelsäuleverkrümmung wahrnehmen; es ist in gegebenen Fällen gewifs von Wert, dafs er ein Kind nach Hause schickt, und auf ärztliche Untersuchung dringt, bezw. den Arzt verständigt (besonders wenn einzelne Epidemien auftreten, fiebernde Kinder, solche mit Angina, akutem Schnupfen, Bindehautentzündung); er kann für einzelne endemische Krankheiten genauere Kenntnis äufserer Symptome mit Nutzen verwenden, er kann Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit u. a. oft feststellen, es wäre aber gefehlt, wollte er für alles zu diagnostizieren versuchen: von der Befähigung, solches auf Grund seiner anatomisch-physiologischen Elementarkenntnisse tun zu können, trennt ihn eine weite Kluft, deren Gröfse er erst zu ermessen versuchen könnte, wenn er der aufserordentlichen Kompliziertheit des menschlichen Organismus und der Defektsymptome beträchtlich näher wäre, als es der Fall ist. Der Lehrer möge wohl bedenken, dafs eine grofse Summe von anatomischen, physiologischen und pathologischen Studien, die der angehende Arzt macht, diesen erst befähigen, auf Grund der Bekanntschaft mit komplizierten Wechselbeziehungen, der Diagnose in praxi nahezutreten und selbst dann noch Irrtümer in der Diagnose, soweit sie nach dem Stande der Wissenschaft möglich wäre, vorkommen.

Was vielen anzuführen überflüssig, weil selbstverständlich erscheinen mag, wurde deshalb vorgebracht, weil einzelne Bemerkungen aus Lehrerkreisen annehmen lassen, dafs manche Lehrer in diesen Hinsichten irrige Anschauungen haben. Von den praktischen Schwierigkeiten gedrängt, hat man zu gewissen besonderen Voruntersuchungen (Schwachsinn, Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit u. s. f.) wiederholt Lehrer in Anspruch genommen und zwar in verschieden weitgehender Weise; dies ist in amerikanischen, deutschen und Schweizer Städten geschehen. Dafs Lehrer, besonders wenn sie eine gute Anleitung bekommen haben, zahlreiche Kinder richtig als nicht normal erkannten, ist nicht überraschend, aber diese Vorprüfungen können die ärztlichen nur hinsichtlich einzelner Momente ersetzen. Die Erfahrungen sind ungleich, dafs auch sehr gute Resultate (im Vergleiche mit den nicht-spezialärztlichen) erreicht werden können, dafür sprechen die Erfahrungen Denkers, welcher gezeigt hat, dafs die mit Hilfe der Lehrer angestellten Gehörsprüfungen fast gleiche Resultate ergaben, wie die vom Arzt ausgeführten.

Hinsichtlich eines besonderen Punktes müssen wir uns noch ein Stück Raum erbitten; es ist der im Programm (S. 859 III) mit einem ? bedachte; wir setzen ein Zitat aus der Schrift eines um die Schulhygiene

sehr verdienten früher zitierten Internatsarztes hierher: »Auf solche Fragen wie die: wieviel Minuten dürfen dem Klassenunterricht in diesem oder jenem Fache gewidmet, wieviel Unterrichtsstunden überhaupt pro Tag gegeben werden? Wieviel Zeit mufs für die Zwischenpausen, wieviel Stunden für Spiel, Erholung, Schlaf usw. bleiben? Auf welche Weise sollen die Unterrichtsfächer gemäfs dem Alter, den Kräften und Fähigkeiten der Schüler verteilt werden? In welchem Mafse dürfen die Kinder in einer gewissen Periode ihres Wachstums und ihrer Entwicklung geistige Beschäftigung treiben? In welchem Verhältnis zu der geistigen Arbeit sollen ihre körperlichen Übungen stehen? .. Unter welchen Umständen sind sie auf gewisse Zeit von den obligatorischen Arbeiten zu befreien? — auf alle diese Fragen kann und darf niemand anders antworten als allein der Schularzt.«

Auf alle diese Fragen? ... Das müfste jedenfalls ein überaus kompetenter »Schularzt« sein. Die Fragen, welche hier aufgezählt werden, sind zwar nicht uralt, aber auch nicht mehr ganz neu; der kompetente einzelne Arzt in einem individualisierenden Internat wäre für Fragen ähnlicher Art eine belangreiche Person: hat er doch den einzelnen Schüler fortwährend im Auge, beobachtet dessen Gesundheitszustand und verfolgt dessen Entwicklung. Nun bilden aber die guten Internate einen Tropfen im Meer der Schule und diese Internate dürften dem Autor jener Stelle vorgeschwebt haben. Wenn wir auch mit gutem Gewissen auf Grund des bisherigen Untersuchungsmateriales und der täglichen Beobachtung behaupten dürfen, dafs Überlastung tatsächlich vorkommt, so ist es doch auf Grund des bisherigen exakten Forschungsmateriales nicht möglich, für die Schule auf alle obigen Punkte heute in sicherer Weise so präzise Antworten zu geben wie sie obigen Fragen entsprächen. Selbst Key, welcher über das gröfste Untersuchungsmaterial verfügte, und es in gründlicher, geistvoller Weise bearbeitet hat, ist in seinen Antworten nicht soweit gegangen, als obige Fragen gehen.

Die Hygiene des Unterrichts im fraglichen Sinne ist erst im Entstehen. Das wenige moderne Material an Bausteinen,

welche Ärzte und L
reicht bei weitem
exakten Beantwortun
Fragen in allgemein
wünschen ist dessen t
durch Forschungsarbe
wären aber heute die
welche mit gutem G
gemeiner gültigen A
zu beantworten im
Masse der praktischer
Drang hätte, solche
leisten — diese Frag
wortet. Eine kritisch
wir aber nicht unter
dafs von den bestehe
wir denken dabei nur
Sinne, unseres Wissens
als solcher Forschung
jener Fragen der U
liefert hat (Experimen

Durch lange Zei
Ärzte im allgemeine
Hygieniker im bes
exakter Arbeit zu je
worden; abgesehen
entsteht erst mit dem
ein Anfassen der Fo
über geistige Ermü
Sinne und unabhän
1891 die längere, sp
Bezug habende Reihe
allerdings noch ga
(Burgerstein, Bolton
Kraepelin, Gilbert, La
ture, Richter, Griesba
Moore, Schulze, Vann
jatnik, Friedrich, Eb
Kemsies, Wagner, Bla
Leuba, Bellei, Lobsie
Oehrvall, Binet usw.).
rühren auch statistis
(Porter, Mac Donald).

Die vorstehend in
Reihenfolge ihrer Veröf
Autoren, welche Vers
zur Erforschung der
tatsächlich, d. h. du
moderner Art beizut
nicht Ärzte (bezw. V
tationen zur Erlangun
Doktorgrades), und d
allermeist Lehrer vers
Schulen.

Es ist übrigens jedem Eingeweihten bekannt, dafs Kapitel der Unterrichtshygiene durchaus nicht die einzigen sind, zu welchem Lehrer verschiedener Grade Untersuchungsarbeiten geliefert haben; man sollte meinen, dafs einzelne ärztliche Hygieniker nicht klug handeln, wenn sie sich dieser Tatsache verschliefsen und den Lehrer a priori als solchen betrachten, der nicht für die Beurteilung verschiedener schulhygienischer Fragen kompetent werden könnte: das ist weder sachlich berechtigt, noch politisch. — Es kommen hier u. a. auch Grenzgebiete der Medizin und Psychologie in Frage und die Gehirnphysologie allein ist von der Möglichkeit die Fragen der Unterrichtshygiene beantworten zu können, trotz der modernen streng exakten Forschungen und ihrer Resultate noch weit entfernt. Wie wenig die Ärzte im allgemeinen zunächst noch berufen sind, die Überwachung der Schule hinsichtlich einer Reihe von Fragen zu führen, darüber seien die Bemerkungen zweier Psychiater angeführt: Weygandt weist auf die Bedeutung psychiatischer Vorbildung der Schulärzte hin und mufs, wenn auch etwas verklausuliert, selbst zugeben, dafs die heutige Psychiatrie noch nicht völlig hinreicht, um sofort grofse Erfolge auf dem Gebiete der Schulhygiene erwarten zu lassen. Eulenburg sagt hinsichtlich der Schularztfrage in ihrer Beziehung zur Unterrichtshygiene, es seien ihm gut bewanderte Pädagogen zu diesem Zwecke viel lieber als hygienisch und pädagogisch minder bewanderte oder gar nicht bewanderte Ärzte.

Um eine allgemeine Bemerkung zum Stundenplan zu machen, wollen wir sagen, dafs gewisse Grundsätze, so z. B. die Abwechslung verschiedener Arten der Arbeit usw., wie so manches Hygienische, Forderungen sind, zu deren Aufstellung gerade keine tiefe physiologische Einsicht not tut; richtig ist, dafs eine Menge von Lehrern bezw. Schulen hinsichtlich gewisser Einzelheiten noch im Mittelalter liegt, es haben aber auch jene Lehrer, welche darin klarer sehen, wenn sie Wandel schaffen wollten, bei weitem nicht immer freie Hand.

In der Praxis sind gewisse hygienische Grundzüge für die Aufstellung eines Stundenplanes an der Volksschule verhältnismäfsig leicht durchführbar, überaus schwer aber oft an schüler- und lehrerreichen höheren Schulen (Externaten) grofser Städte, mit Fachlehrersystem. Hier ist die Aufstellung des jährlichen Stundenplanes eine mehrtägige mühsame Arbeit und nur wer mitten im Schulleben steht, weifs zu beurteilen, wie öfter gute Absichten an der harten Wirklichkeit scheitern. Es ist überflüssig, solches an dieser Stelle näher zu begründen und es ist ein Grund mehr, warum der Arzt (aus diesem Titel) im einzelnen Falle beim Aufstellen des Stundenplanes nicht helfen kann. Es ist bezüglich der Individuen bis auf weiteres zutreffender, dem Schularzt nur das Gebiet, welches die physische Entwicklung betrifft, einzuräumen — solange die meisten Schulärzte den Gegenstand nicht ganz anders beherrschen als bisher.

Mit dem Vorstehenden ist nicht gemeint, dafs wir die Mitwirkung der Medizin bei der weiteren Entwicklung der Pläne für öffentliche Erziehung ausgeschlossen sehen wollen: wir müssen solche Mithilfe zur möglichsten Klarstellung des noch in verschiedenen Hinsichten recht dunkeln Gebietes aufs innigste wünschen. Wenn Schulärzte auf Grund exakter Arbeit hinsichtlich der Belastung durch die Schule (Lektionsdauer, Zahl der täglichen Lektionen usw. usw.) wohlbegründete einwandfreie, durchführbare Forderungen zu stellen vermögen, wenn sie den Schulämtern und einzelnen Schulen Material bieten, geeignet, eine sichere Anschauung darüber zu gewinnen, welche Maximalansprüche an die Durchschnittsbevölkerung der Schule ohne Gefahr gesundheitlicher Schädigung gestellt werden können, so hat die Schule nur Grund sich über den Gewinn an Erkenntnis zu freuen, da das Ideal des Lehrers eine harmonische Entwicklung von Körper und Geist seitens der Schule sein mufs, der Unterricht in den einzelnen Fächern nur einen Teil des Gesamtunterrichts und dieser blofs ein gewaltiges Stück in der Gesamterziehung bilden kann. Wenn jeder einzelne daher diesen grofsen Gesichtspunkt zu dem seinen macht, dann mufs er von dem Prinzip ärztlicher Mitarbeit hinsichtlich der Lehrpläne eine vornehmere Auffassung haben, als jene, den Arzt nur als lästigen Eindringling zu betrachten, dessen Aufgabe

es wäre, dem Lehrer auf die Finger zu sehen. Anderseits müssen die Ärzte sich davor behüten, hinsichtlich der Schulpläne Berechtigungsansprüche zu stellen, für welche von seiten der Hygiene die Basis noch so wenig fundiert ist, daſs der hygienisch gebildete Arzt im Einzelfalle nicht mehr verantworten kann, als der hygienisch gebildete Lehrer — oder gar weniger Gutes als dieser.

Man möchte gerne von Lehrern höherer Schulen erwarten, daſs sie geneigt wären, den obenerwähnten groſsen Gesichtspunkt zu vertreten; für sie fällt übrigens eine Spitze weg, welche die Schularztsache für Lehrer niederer Schulen haben könnte: sie stehen von vornherein als akademisch Gebildete dem Schularzt gegenüber in einer andern Position. Taktlose Menschen gibt es in jedem Stande also auch in jenem der Lehrer und der Ärzte, da Erwerben von Kenntnissen jeder Höhe noch nicht Garantien nach allen Richtungen bietet.

Eine Frage, die einiges böses Blut gemacht hat, ist die, ob der Schularzt berechtigt sein solle während des Unterrichts das Schulzimmer zu betreten. Beobachtungen der Körperhaltung der Kinder, der Schattenbildung künstlicher Lichtquellen, Arbeiten wie Entnahme von Luftproben, zur Untersuchung anemometrische Messungen Ventilationsöffnungen, Beobachtungen über Wärmestauungsverhältnisse usw. (wenn der Schularzt damit umgehen kann und will) vermag er nur im besetzten Zimmer machen; sonst ist nicht abzusehen, was er während des Unterrichts im Zimmer leisten kann. Dennoch würden wir ihm prinzipiell dieses Recht wahren wollen, weil tatsächlich einzelnes nur während des Aufenthalts der Kindermasse im Zimmer zweckmäſsig durchführbar ist; ob viel Gebrauch davon gemacht werden wird, ist eine andere Frage. Daſs der Lehrer früher vom Besuch des Arztes verständigt werde, ist ein Akt selbstverständlicher Höflichkeit, und daſs die Besuche des Arztes den Unterricht nicht mehr als unvermeidlich stören sollen, ist eine berechtigte Forderung, welche ja in der Dienstesvorschrift des Schularztes bemerkt werden kann. Handelt es sich um Forschungsarbeit, zu welcher der Schularzt sich im Schulzimmer während des Unterrichts länger aufhalten will, so

wird das zuständige S
sein für solche Au
stimmung zu geben
suchungen aufs wärm

Zu empfehlen is
Schularztes zu Lehre
spektionssitzungen, d
gegeben werde, sein
Forderungen im Kreis
vertreten und sich ü
Schulbetriebes besser

Es ist in der Lite
der Schwierigkeiten
Reibungen zwischen
ärzten oder Schulbeh
vorkommen könnten
dies dort sehr leicht
Schularzt, der es nicl
trifft, der von einer
Ganzen der Schulhy
jener Schularzt selb
ein Mann von Fach,
von Reibungen gerad
gegenüber nicht ausg
solche Konflikte nich
weisen Bemerkungen
in Brüssel (nach Hertel
Frankfurt (Spieſs), W
der preuſsischen K
die Öffentlichkeit ged
mehr die Tatsache,
Tausende von Schu
daſs es in der ärztlic
Presse von Anklagen
petenzkonflikte vork
einer Pariser Nachri
doch ist dies eine
Übrigens ist diese F
Bedeutung des Gege
und sorgen u. a. Dien
Bestimmungen für v
der Kompetenzen.

Es scheint, daſs
Fortschritt der Schul
ständigung zugenom
dürfte immer besser
hohe Ziel im Aug
die Fühlung, je k
für die beiderseitiger
wird.

Für höhere Schu
These vertreten, da
Recht des Vorschlag
neuartiges Mitglied

zusteht. Es wäre am besten, wenn der Schularzt ganz ins Lehrerkollegium einträte; mit etwas pädagogischer und der für ihn leichten Turnlehrerbildung könnte er, ohne die vielseitige Kompetenz des auf S. 858 auseinandergesetzten zu haben, ein sehr nützliches Mitglied des Erziehungskörpers als Turnlehrer und Schularzt werden, mit allen Rechten (Avancement) und Pflichten des akademisch gebildeten Lehrers, welcher auch den möglichen engen anatomisch-physiologisch-hygienischen Unterricht in den Oberklassen mit Nutzen erteilen würde.

Sicher bedarf der Schularzt, wenn er manche Erfolge erreichen soll, der Sympathie des Lehrkörpers; es wäre aus diesem Grunde im Interesse der Sache unpolitisch, die Rechte der Lehrerschaft ohne Not zu tangieren und verschiedene Zeichen deuten darauf hin, dafs das Interesse der Lehrer für Schulhygiene in erfreulicher Zunahme ist; wir erinnern nur daran, dafs die neueren Ausgaben der pädagogischen Encyklopädien auch die Schulhygiene einbeziehen, dafs Lehrer sich öfter an einschlägigen Versammlungen beteiligen, dafs die deutschen Handbücher der Schulhygiene derzeit durchaus gemeinsam Arbeiten von beiderlei Vertretern der Schulhygiene sind, ein Beweis dafür, dafs gerade solche ärztliche Hygieniker die der Schulhygiene wirklich nahestehen, keine so hypertrophischen Anschauungen vertreten.

Unannehmlichkeiten dürfen zahlreiche junge Lehrer entgegensehen, welche bei ihrer Vorbildung über Schulhygiene belehrt und dafür interessiert wurden und nun die betreffenden berechtigten Anschauungen im Dienste verwerten wollen. Sie werden nicht zu selten bei älteren Kollegen auf jenen Widerstand stofsen, den das Alter Neuem zu leisten pflegt; derartige Konflikte werden die Wärme, mit welcher die jüngere Kraft das Nötige anzuregen oder gar zu tun liebt, leider oft absorbieren und statt der praktischen Betätigung wird die Schulhygiene zur stillen Liebe werden. Diese Zustände werden jedoch gewifs allmählich günstigeren weichen. Wollen jüngere Lehrer unter obigen Verhältnissen Erfolge haben, so mögen sie trachten, einzelne ältere Kollegen des Lehrkörpers zunächst privat für ihre Ideen zu gewinnen, ehe sie im Lehrkörper mit Vorschlägen hervortreten.

Wir wollen nicht die »Begeisterung für den Beruf« ausspielen, welche den Lehrern nahegelegt werden kann, wohl aber müssen wir der Ansicht Raum geben, dafs das Gute schliefslich Gutes gebären wird; kurz gesagt: die Lehrer haben gesündere Arbeit zu erwarten. Auch diese Worte enthalten ein Programm.

Von den Aufgaben, welche Punkt IV der Übersicht S. 859 streift, ist die Förderung von körperlichen Übungen, Anregung der Wohltätigkeit Sache sowohl des Schularztes als des Lehrers, zur Untersuchung der Lehr- und Lernmittel bedarf es in sehr vielen Fällen keiner besonderen Gelehrsamkeit und ist es übrigens Sache der Verwaltung, die richtigen Vorschriften hinsichtlich der Herstellung zu machen; Lehrer und Ärzte können hierzu nützliche Anregungen geben.

Sicher ist, dafs sowohl durch die ständige bestmögliche Durchführung der hygienischen Notwendigkeiten, als auch durch die ärztliche Untersuchung der Schüler dem Lehrer neue Arbeit erwächst, Nach dem Wiesbadener Programm z. B. mifst und wiegt der Lehrer die Kinder, ist bei der ärztlichen Untersuchung derselben anwesend, leistet die Schreibarbeit an den Gesundheitsscheinen, besorgt die Zusendung der Formulare an die Eltern usw. Einer Mehrarbeit wird sich auch, wenn alle vermeidlichen Schreibereien grundsätzlich ausgeschaltet werden, nicht ausweichen lassen. Es ist zu wünschen, dafs man derart mehrbeschäftigten Lehrern eine Herabsetzung der Unterrichtsarbeit bezw. eine kleine Entschädigung pro Kopf der in Frage kommenden Kinder gewährt. Leider pflegt sich der Schulerhalter bei einer Vermehrung der Pflichtarbeit des Lehrers hinsichtlich der Recompense nicht zu beeilen. Es kann hier die allgemeine Bemerkung bezüglich der Hygiene des Lehrerstandes nicht unterdrückt werden, dafs die an sich überaus erfreuliche Tendenz, der Schule als Erziehungsanstalt einen erweiterten Wirkungskreis zu geben (Schulbad, Abspeisen, Schularzt usw.), gewöhnlich lokaler Begeisterung ihre ersten Schritte der Einzelbewegung verdankt, die erwiesene Erspriefslichkeit der Neuerung allgemeine

Förderung durch die Verwaltung erfährt, die Einrichtung mehr und mehr einen festen Platz im Schulorganismus erhält — aber die Mehrarbeit die dem Lehrer erwächst wird, wenn überhaupt, am spätesten in billige Berücksichtigung gezogen.

Hinsichtlich der Schularzteinrichtung ist jedoch auch zu bedenken, daſs sie für die Lehrerschaft selbst nicht ohne Nutzen sein kann.

Wird der sachverständige Schularzt auch nicht im stande sein, alle hygienischen Übelstände der Häuser und ihrer Einrichtung zu beseitigen, so wird er doch gesundheitlich ungünstige Momente in Bezug auf Belichtung, Beleuchtung, Ventilation usw. festzustellen, die gesundheitlich ungünstigen Seiten des Berufslebens der Lehrer zu bemerken und über derartige Miſsstände zu berichten, in manchem Falle auch dem Lehrer Verantwortlichkeit abzunehmen im stande sein. Es ist ferner gewiſs für Arbeitsleistung und Arbeitserfolg des Lehrers von Wert, daſs er wisse, welche Kinder in Bezug auf Gesicht und Gehör usw. abnorm sind, was durchaus nicht immer sinnfällig d. h. ohne eine Sachverständigenuntersuchung konstatierbar ist.

Endlich möchten wir auch die persönliche Gesundheit und Arbeitsverpflichtung des Lehrers streifen. Wir würden die Untersuchung des Gesundheitszustandes der Lehrer (auf eignen Wunsch) durch den Schularzt öfter für letztere vorteilhaft halten, denn soweit man aus dem Wenigen was bisher über Gesundheit der Lehrer publiziert wurde, schlieſsen darf, scheint es, daſs die aufreibende Art der Arbeit derselben (vergl. hiezu das Kapitel über Hygiene des Lehrerberufes in dem S. 863 zitierten Handbuch der Schulhygiene) durch Feststellung des Gesundheitszustandes von Jahr zu Jahr, in hellere Beleuchtung gerückt würde und solche Feststellungen dazu beitragen möchten, die Bedeutung groſser Schülerzahlen in Schule und Klasse besser zu würdigen, als es zur Zeit der Fall ist; wenn der Schularzt sein Augenmerk auf gewisse Lehrerkrankheiten (Leiden der Sprechorgane, Nervosität) richten würde, kämen wahrscheinlich Resultate zu Tage, die eine bestimmtere Sprache reden würden, als alle Klagen in Schulzeitschriften. Bei der Untersuchung der Lehrer in Leipzig

1895 hatte es sich
die Pflichtstundenzah
städtischen Volksschu
erhöht werden könn
der Untersuchung, daſ
Lehrern 42,6% mehr
Erkrankungen aufwie
22,5% nervöse, 17,7%
lische Erkrankungen.
Alter stieg das Pro
von 20,3 bis auf 5
schnittsalter sämtlich
36,9 Jahre. Die Sch
das Urteil ab, es s
Anforderungen an di
und es wurde in d
höhung der Pflichtst

7. Beziehungen d **arzt.** Zu den sond
gegen Einführung vo
jener des Eingriffes i
ist speziell gegen d
Kinder erhoben wor
die Kinder zur Schul
Pflicht, nachsehen zu
zur Schule taugen, ob
den Schulbesuch Sch
ob nicht andere ihre
lich werden können
schon die ärztliche
Schulanfänger gegebe
liche Untersuchung u
wiſs eine groſse Za
aus eigenen Mitteln
man in allen Kultu
gemeinen Schulpflicht
Unentgeltlichkeit der
hat, ebenso folgerichti
hang damit die u
Untersuchung. Bishe
Eltern klüger gewes
Theoretiker, denen di
am Herzen liegen,
dort, wo Schulärzte
klagen, daſs Resistenz d
suchung des Gesundhe
hemmend wirke; ve
den ruhigen Gang de
guten Effekt nicht,
sichtlich der Durchfüh
der Fall ist, die weit
Eltern läſst die Kinde
suchen und die intellig
den Beruhigung darüb

Verhältnisse durch die Untersuchung gewinnen. Ein aufklärendes Zirkular, welches man den Eltern der Schulneulinge gibt, genügt, um diese für eine vernünftige, nützliche Einrichtung zu gewinnen. Wichtig ist es, Aufklärungen über das Vorleben der Kinder (auch der Eltern) zu haben und es ist deshalb und weil die Kinder bei der Erstuntersuchung schüchtern sind, wichtig, dafs die Mutter mit kommt, welche dem Arzt oft manche wertvolle Aufschlüsse zu geben vermag; anderseits erfahren auch Eltern, besonders solche aus sozial tiefstehenden Kreisen erst bei diesem Anlafs ungeahntes Wichtiges in Bezug auf das Kind.

Sehr bedauerlich sind die Fälle, in welchen die Beschäftigung der Mutter (z. B. Tagelöhnerin) es ihr unmöglich macht, selbst mit ihrem Kinde zu kommen. In diesen Fällen wäre die Verlegung der Untersuchung auf Sonntage sehr zu wünschen, wenn der Arbeitgeber nicht selbst der Mutter die nötige Zeit frei gibt. In den traurigen Fällen, wenn die Eltern durch Not völlig abgestumpft, oder indolent oder bösartig sind, wäre allerdings mit der Anwesenheit der Mutter auch nichts gewonnen. — Das Mitkommen der Mutter hat für den Schularzt auch den Vorteil des Zeitgewinnes, da die Mutter das Kind vor der Untersuchung aus- und nach derselben ankleidet, so dafs Untersuchung auf Untersuchung ohne Pause folgen kann. Die Prüfung am unbekleideten Körper ist natürlich von grofser Wichtigkeit, da manches am bekleideten Körper nicht konstatierbar ist.

Auf das Empfinden der Eltern und Kinder, wenn es sich um Untersuchung von Mädchen im Pubertätsalter handelt, ist in den Dienstordnungen mancher Städte bereits Rücksicht genommen und sollte dies überall der Fall sein, wo nicht Ärztinnen verwendet werden; denn es ist vollkommen begreiflich, dafs, besonders vor den meist jüngeren Schulärzten diese Mädchen, welche sich ja nicht krank fühlen, sich nicht entkleiden wollen und auch die Mütter dies nicht wünschen.

In den Fällen, in welchen die schulärztliche Untersuchung Übel aufgedeckt hat, erhalten die Eltern mündliche Auskunft bezw. eine gedruckte Belehrung; älteren Kindern, die ja persönlich nicht von den Müttern begleitet werden, gibt man den Aufschlufs manchmal auch zunächst nur mündlich. Die praktischen Folgen dieser Aufschlüsse lassen aber bei den Eltern öfter zu wünschen übrig. Nachfragen, welche man später anstellt, neue Aufforderungen, eine ärztliche Behandlung vornehmen zu lassen, bleiben öfter fruchtlos. Es ist daher die Frage mehr und mehr in den Vordergrund getreten, wie die Schule als allgemeine Bildungsstätte auch in diesen Hinsichten weiter fördernd eingreifen könnte.

8. Die Frage der ärztlichen Behandlung der Schulkinder von Schulwegen. Von vornherein ist es wiederholt und an zahlreichen Stellen ärztlicherseits abgelehnt worden, dafs die Schulärzte Kinder, welche sie als Schulärzte untersuchen, auch behandeln, weil derart den praktischen Ärzten grofse Konkurrenz erwüchse. In der Tat bringt im Gegenteil die jetzige Schularzteinrichtung in den meisten ihrer Varianten den praktischen Ärzten überhaupt und auch den Spezialärzten wie natürlich, eine Reihe neuer kleiner Patienten, was für beiderlei Beteiligte gut ist. Da aber bei weitem nicht alle Eltern in der Lage sind, den Kindern die geforderte Hilfe durch den Arzt ihres Vertrauens zu Teil werden zu lassen, da Ambulatorien und Polikliniken leider zuweilen aus Mangel an Vertrauen nicht benutzt werden, übrigens an anderen Stellen nicht bestehen, oder jene Institute wo sie vorhanden sind, auch nicht für alles was in Frage kommt, in Betracht kommen, so mufs notwendig, wenn die Schularzteinrichtung den denkbaren vollen Erfolg haben soll, die weitere notwendige ärztliche Hilfe mindestens erreichbar gemacht werden. Die Eltern an die Armenunterstützung zu verweisen hat sich öfter auch deshalb nicht bewährt, weil der Vater lieber darauf verzichtet, um politische Rechte nicht zu verlieren (Wahlrecht). In Nordhausen z. B. läfst man daher, um die Armenunterstützung zu vermeiden, für die Zahnbehandlung einen kleinen Beitrag entrichten (50 Pf.).

Es handelt sich hier um eine sozialpolitische Frage, und einen jener Fälle in welchem die Grenze zwischen öffentlicher und Elternpflicht nach Zeitanschauung schwankt, daher auch in derselben Zeit von verschiedenen Menschen verschieden

beantwortet wird. Die Volksschule hat früher nur geistige Bildung im Programm gehabt, deren Vermittlung an alle als im Staatsinteresse gelegen empfunden wurde; längst sind stückweise andere Aufgaben zugewachsen, unter welchen der körperliche Drill normativ anerkannt ist, z. T. auch Bewegungsspiel, während anderes, wie Bäder von Schulwegen, Schulärzte u. s. w. von vorgeschrittenen Gemeinwesen, Schulärzte sogar von Staaten akzeptiert worden sind; ärztliche Behandlung der Schulkinder von Schulwegen hatte Brüssel (S. 844) bald nach dem Inslebentreten der Einrichtung ins Programm genommen; im deutschen Reiche ist man lange über das Theoretisieren nicht weggekommen, da wie gesagt, die Ärzte selbst von vornherein gegen Behandlung waren und die Gemeinden, wenn sie überhaupt auf die Ideen der Anreger reagierten, diesen folgend, einer nicht geforderten Komplikation gerne auswichen.

Wenn ein Kind kranke Zähne hat, eines operativen Eingriffes im Nasen-Rachenraume bedarf, eine Brille, ein Bruchband nötig hat, Ohrpropfen entfernt werden sollen, so genügt die Konstatierung der Tatsache nicht und ein weiterer Effekt ist öfter wirklich materiell unmöglich; es geschieht auch z. B. dafs die Brille nicht vom Augenarzt bestimmt, dafs sie beim Trödler gekauft wird, auch dann, wenn der Lehrer mit sein Möglichstes tut, die Eltern zum richtigen Wege zu veranlassen. Aus den Erfahrungen in einer Reihe deutscher Städte kann man folgern, dafs in etwa $^1/_4$ aller Fälle die Ratschläge des Schularztes resultatlos bleiben, wofür die Gründe früher gestreift wurden; dies ist um so bedauerlicher, als die Erfahrung ausreichend lehrt, welche wertvolle Erfolge die Behandlungen erzielen; das Kind mufs die Zeche zahlen, mag Zeitmangel oder Not oder Indolenz der Eltern schuld sein. In Fällen schleichender Infektions-Krankheiten (Trachom, Tuberkulose) oder parasitärer Leiden (Verlausung, Krätze) ist die Sache noch ärger, weil auch Mitschüler bedroht werden.

Der unvermeidliche Fortschritt beginnt sich bereits an einzelnen Punkten zu zeigen. In einer Reihe deutscher u. s. w. Städte tritt bei Verlausung Zwangsreinigung ein, wenn die mit der nötigen Behandlungs-

anweisung versehene
an die Eltern erfolgl
allerdings das gesch
Pflegeschwestern vor
vorziehen. — Tube
halten in Leipzig bes
in Nebenriegen, Tr
Königsberg vom
Eine Ausdehnung d
ist dort materiell m
wendigen Institute
in Mühlhausen bein
handlung im städt
vom Schularzt zu bea
wiederholter Ermahn
lung nicht erfolgt.
Krankenversicherung
Stellenweise bestehe
besondere Kassen zu
werden zuständige
die Kraft der Eltern

Eine allgemeine
die Schaffung besond
die Schule Anspruch
besonderer Schulklini
fahrtseinrichtungen f
Schülerinnen der
schule, nicht als O
von allen benutzbar,
ev. Erweiterung be
Ambulatorien als Ins
Sinne. Es handelt s
Fälle der Augen-
Hautkrankheiten, Fäll
zu behandeln, Reze
oder Medikamente
anzuweisen, Brillen,
bürsten zu geben u
besuche ist hierbei
die ganze Schwierigk
dings derart noch ni
dern zu helfen, die
lose usw. leiden, die
nährt sind, in dump

Es wurde auch (P
Fürsorgestellen für j
von Volksschulen zu
Anwendung des L
des englischen Pfleg
Diese Fürsorgestellen
Eltern ins Benehmen
schulärztlichen Mahn
für behinderte Eltern
der zur Poliklinik usv

bei älteren Kindern nur das erstemal notwendig ist, für Arme die nötigen Geldmittel zu beschaffen (Brillen usw.), für Unterernährte zu sorgen, Kindermifshandlungen zu verfolgen; Eltern, welchen der gute Wille fehlt nahezulegen, dafs die Erwerbsfähigkeit der Kinder leiden wird, wenn sie nicht in Behandlung kommen. Die Fürsorgestellen sollten sich an bestehende Vereine angliedern. Fürsorgestellen als Vereine sind gewifs, weil eine Hilfe mehr, zu begrüfsen — aber, als Vereine, doch nur private, unsichere, Einrichtungen. Von öffentlichen möchten wir noch einmal jene der Pflegeschwestern empfehlen, welche von den Vereinigten Staaten ausgegangen, bereits in England und der Schweiz Eingang gefunden haben (s. über die Tätigkeit S. 852 und S. 857). Diese Frauen leisten wertvolle Dienste, welche man natürlich mit Ärzten wegen der Honorare unmöglich durchführen könnte.

In der Behandlungsfrage hat im Deutschen Reiche mittels zäher Arbeit Jessen das Eis gebrochen, durch Schaffung der Zahnbehandlung für sämtliche Strafsburger Schulkinder: die vorzügliche dortige Schulzahnklinik-Einrichtung (S. 849) hat ihren Siegeszug über die Erde begonnen, sie ist als fliegende Klinik auch fürs Land durchführbar und zu wünschen.

Wollen wir hoffen, dafs bald hinsichtlich der Schulpoliklinik von einem Siegeszug zu berichten ist: Eben lesen wir, dafs Luzern eine solche eingerichtet hat.

Literatur: Ganz besonders in den letztvergangenen Jahren wurde in einer Reihe von Staaten soviel über den Schularzt publiziert, dafs die bibliographische Anführung der besseren von uns gelesenen und notierten Arbeiten allein mehrere Druckseiten füllen möchte. — Im folgenden sollen daher nur einige der älteren historisch interessanten deutschen Publikationen genannt werden, von den neueren blofs einige als Broschüren erschienene (mehrere dieser Broschüren sind S. A. aus Zeitschriften oder sonstigen Periodicis), weiter solche im Deutschen Reich erscheinende Zeitschriften und Periodica überhaupt, in welchen der interessierte Leser zahlreiche literarische Beiträge zu unserem Gegenstande findet.

J. P. Frank, System einer vollständigen medizinischen Policey. Mannheim, Schwan 2, 1. Bd. 1780. — K. J. Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. In Nr. 1 der Medizinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Berlin 1836 (ist 1861 bei Enslein in Berlin in 2. Aufl. erschienen, vergriffen.) — O. Schraube, Die sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schulen und des Schulunterrichts. Halle 1859. — J. Falk, Die sanitätspolizeiliche Überwachung höherer u. niederer Schulen und ihre Aufgaben. Leipzig 1868. — Virchow, Über gewisse die Gesundheit benachteiligende Einflüsse der Schulen. Berlin 1869. — L. Ellinger, Der ärztliche Landesschulinspektor, ein Sachwalter unserer mifshandelten Schuljugend. Stuttgart 1877. — H. Cohn, Über Schrift, Druck und zunehmende Kurzsichtigkeit. Tageblatt der Naturforscherversammlung in Danzig 1880, Nr. 3. — Die Berichte der Internationalen Kongresse für Hygiene und Demographie. Genf 1883, Wien 1887. — H. Cohn, Über die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten. Zeitschrift für Hygiene. Leipzig. 1. Bd. 1886. — I. Statut für die Ausbildung, Befähigung und Anstellung der Schulärzte und Professoren der Hygiene an den ungarischen Gymnasien und Realschulen. II. Instruktion für die Schulärzte usw. Budapest 1891. — W. Feilchenfeld, Der Arzt in der Schule. Leipzig 1893. — H. Suck, Die gesundheitliche Überwachung der Schule. Hamburg 1899. — G. Leubuscher, Staatliche Schulärzte. Berlin 1902. — K. Roller, Das Bedürfnis nach Schulärzten für die höheren Lehranstalten. Hamburg 1902. — H. Berger, Kreisarzt und Schulhygiene. Ebenda 1903. — Ders., Die Schularztfrage für höhere Lehranstalten. Ebenda 1904. — Gastpar, Gutachten über die Schularztfrage in Stuttgart. Stuttgart 1904. — Paul Schubert, Das Schularztwesen in Deutschland. Hamburg 1905 (IV u. 168 S., überaus gründliche, umfassende Arbeit). — M. Gruber, Schulärzte. Sammelreferat. München 1905. — K. A. M. Hartmann, Der Schularzt für höhere Lehranstalten. Leipzig 1906. — J. Kirstein, Grundzüge für die Mitwirkung des Lehrers bei der Bekämpfung übertragbarer Krankheiten. Berlin 1907. — Leubuscher, Schularzttätigkeit und Schulgesundheitspflege. Leipzig 1907. — Die Fundgrube für die Schularztsache ist: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, begründet von Kotelmann, redigiert von Erismann, Hamburg u. Leipzig, Vofs; in dieser Zeitschrift finden sich seit ihrer Begründung 1888, bis 1903 zahlreich meist gediegene Abhandlungen zur Schularztsache, Referate über Verhandlungen, über einschlägige Artikel anderer Zeitschriften, viele Notizen verschiedener Art (s. »Schularzt« in den Indizes der Bände); seit 16. Bd. 1903 erscheint als eigener Teil der genannten Zeitschrift, mit ihr verbunden eine eigene Abteilung »Der Schularzt«, ursprünglich von Schubert, dann von Oebbaute redigiert. Auch die Zeitschrift »Gesunde Jugend« enthält öfter Beiträge. Von medizinischen Zeitschriften seien genannt: Archiv für Hygiene, Int. Archiv f. Schulhygiene, Hygienische Rundschau, Münchener mediz. Wochenschrift, Deutsche Vierteljahrsschrift für offentl. Gesundheitspflege, Vierteljahrsschrift für gerichtliche Medizin, Wiener Klinische Wochenschrift. — In den meisten pädagogischen Zeitschriften ist wohl die Frage schon behandelt

worden. — Eine wichtige Quelle sind auch die offiziellen Berichte über die internationalen Kongresse für Schulhygiene, I. Nürnberg 1903, II. London 1907.

Wien. L. Burgerstein.

Schulatlas

1. Beschaffenheit. 2. Gebrauch.

1. Beschaffenheit. Die drei üblichen Forderungen, dafs die Karten in einem Atlas »richtig, schön und zweckmäfsig« sein müssen, sind eigentlich so selbstverständlich, dafs darüber kein Wort verloren werden dürfte, wenn nicht über die beiden letzten Attribute der Menschen Meinungen bekanntlich zu allen Zeiten so verschieden gewesen wären. Zu fordern ist, dafs prinzipiell die Zweckmäfsigkeit der Schönheit vorgestellt wird, denn dies kann sich nötig machen. Ich erinnere an die noch vor wenig Jahren für schön gehaltenen matten Farben, unter denen auch die Karten, zumal die politischen, zu leiden hatten; man sagte sich nicht, wie unzweckmäfsig solche die Unterschiede nicht scharf hervorhebenden Farben seien. Übrigens sollte die Bestimmung der Farben nicht nur bei Tageslicht erfolgen, da Farbenunterschiede, die bei Tage ganz deutlich sind, bei Lampenlicht undeutlich werden; und die Atlanten werden doch auch bei solchem Licht benutzt. Zweckmäfsig wäre es auch, wenn sich endlich die Kartographen über die Färbung der Länder wieder endgültig einigten. Die früheren altherkömmlichen Farbenbezeichnungen brachten doch manchen Vorteil mit sich. Derselbe Wunsch erhebt sich bei Betrachtung der Verschiedenartigkeit in der Bezeichnung von Hoch- und Tiefland. Das grüne, mit Wiesen, wie man glaubt, leicht zu verwechselnde Tiefland scheint mehr und mehr zu verschwinden; aber man soll nicht meinen, solche Unterstellungen aus der Welt schaffen zu können, so habe ich z. B. mehrfach die Erfahrung machen müssen, dafs die hellere Färbung der Wüste Sahara als Bezeichnung des dort aufgestapelten Sandes angesehen wurde. Auch die Verschiedenheit der Projektionsarten in einem Atlas erscheint unstatthaft, wenn man bedenkt, dafs doch nur ein verschwindend kleiner Teil der Schüler sich der Kartographie

widmet, und dafs c
graphischen Unterric
ist, dafs kaum die
werden kann. Gehe
Erfüllung, dann wir
mangelnde Übereinst
Karten des Atlas und
werden, denn andere
Schummerung oder
sich weniger fühlbar
Ein wunder Pu
daher auch das Ta
Handlichkeit mit d
Deutlichkeit zu wün
Karten. Hoffen w
bewerb der betreffe
der allerdings auch
wüchse gebracht ha
richtige Mafs gefund
nicht, wie es den
Meinung Platz greif
kleinerung des For
fähigkeit beeinträch
waren die früheren
Lichtenstern und L
die Zuversicht, dafs
atlas zu diesem For
und wird. Ein Bew
Bemerkung in der n
trefflichen Atlas vor
für höhere Lehransta
unhaltbare frühere
seitigt, dafs die Kar
gebrochen worden
durch diesen Bru
schmale Format zu
sämtliche Karten, u
früheren Höhe, eine
erfahren« — eine
an und für sich üb
hat man nicht liebe
beschnitten, wodurc
gebrauch wirklich h
standen wäre? Dann
Drehen des Atlas i
Gröfse der Kartenflä
kommt selbst den
gewöhnlich« vor.
licher ist das Forma
Kirchhoff und Krop
atlas mufs auch äu
mit einem Schulbuc
Um wieviel me
Die grofsen Atlant

anstalten mit dem reichen Inhalt und das geographische Wissen eines Gymnasial-Abiturienten! — Ob wohl die Schuld an den Atlanten liegt? — Jedoch darf immerhin ein Schulatlas nicht den Anschein eines Gelehrten-Atlas erwecken. Allerdings stimme ich nicht denen zu, die da meinen, ein Atlas dürfe nur das darbieten, was behalten werden soll. Der Atlas muſs erkennen lassen, daſs Himmel und Erde noch mehr aufzuweisen haben, als in der Schule durchgenommen werden kann, er muſs vor allem die Möglichkeit zu privaten Studien bieten und endlich auch nach der Schulzeit noch benutzt werden können. Damit läſst sich bei guter Einrichtung recht wohl vereinigen, daſs die Karten »leer« scheinen, wie die vorzüglichen Atlanten von Diercke und Gäbler, von Lehmann und Petzold, von Debes, Kirchhoff und Kropatscheck beweisen.

Eine gute Beigabe sind die Nebenkarten, die besonders merkwürdige oder wichtige Stellen unserer Erdoberfläche genauer darstellen, Nachweise über Bevölkerung usw. liefern und oft auf einen Blick mehr erkennen lassen, als ein langer Vortrag. Sehr richtig verweist sie aber die neue Ausgabe von Diercke auf besondere Seiten, so daſs die Gesamtwirkung der Hauptkarte durch nichts gestört wird. Auch die Karten zur mathematischen Geographie können im Unterricht verwertet werden, wenn sie auch ebensowenig den Ausgangspunkt bilden dürfen, wie die in den Atlanten gewöhnlich voranstehenden Darstellungen, die der Einführung in das Verständnis der Kartographie dienen sollen. Ausgangspunkt kann dort nur die Beobachtung, hier nur der heimatkundliche Unterricht mit seinen Veranstaltungen sein. Doch meine ich nicht, daſs solche Darstellungen, die allerdings wirklichen Verhältnissen entsprechen müssen, nicht an den Anfang des Atlas gehörten.

Denn der Atlas hat überhaupt nicht den Lehrgang vorzuschreiben. Das ist Sache des Lehrplans. Der Verfasser eines Schulatlas soll sich also keine Mühe geben mit methodischen Erwägungen, seine Sorge muſs sein, eine übersichtliche Anordnung ausfindig zu machen, die das rasche Auffinden jeder Karte ermöglicht, ob dabei z. B. Deutschland voran oder den Forderungen der Bescheidenheit gemäſs, wie man gemeint hat, an das Ende gestellt wird, das ist völlig belanglos.

Doch kann sich der vaterländische Sinn auch hier äuſsern, und zwar durch besondere Berücksichtigung der vaterländischen Geographie; und mit Genugtuung kann es ausgesprochen werden, daſs in dieser Hinsicht zumal auch durch die erwähnten Kartenwerke, in der letzten Zeit ein groſser Fortschritt zu verzeichnen ist: man betrachte nur einmal einen Atlas aus den sechziger Jahren!

Auch eine andere berechtigte Forderung hat in den neueren Atlanten die gebührende Berücksichtigung gefunden: die Hervorhebung der physikalischen Verhältnisse, deren Veränderungen im Vergleich mit den politischen Veränderungen verschwindend genannt werden müssen.

Wichtig ist ferner die Wahl des Maſsstabes für die Karten. Er muſs groſs genug sein, um die geographischen Dinge klar und deutlich erkennen zu lassen. Die Maſsstäbe müssen aber auch innerhalb eines Atlasses leicht vergleichbar sein, da nur durch steten Vergleich eine annähernde Vorstellung von den Gröſsenverhältnissen in den Köpfen der Schüler entsteht. Aus diesem Grunde ist in jedem Schulatlas, auch in den Atlanten für höhere Schulen, am Rande der Karten die Beifügung etwa Deutschlands in dem Maſsstabe der Karte auſserordentlich erwünscht. Erwachsenen ist damit noch gedient.

Zwei oder gar drei Stufen einzurichten, scheint mir unnötig. In den Unterklassen genügen einzelne Karten, die auf Leinwand aufgezogen und zum Zusammenlegen eingerichtet werden können. Die Karten von der Heimat werden natürlich zuerst benutzt. Ist aber der Schüler soweit, daſs er den ganzen Atlas in die Hand bekommen kann, so soll das auch geschehen, damit er in ihm durch möglichst langen Gebrauch völlig heimisch werde. Selbstverständlich ergeben sich aber Verschiedenheiten aus dem Charakter der Schule. Die Volksschule bedarf eines einfachen Atlas, die höhere eines ausgedehnteren. Über die notwendigsten Karten (die Planigloben, Karte des Weltverkehrs, die einzelnen Erdteile, Palästina, die Länder Europas, dann Deutschland physisch und politisch und die Heimat) besteht wohl kaum ein Streit.

2. **Gebrauch** (vergl. den Artikel »Geographischer Unterricht«). Die Karten werden in der Schule nicht um ihrer selbst willen betrachtet, sondern sie sollen ein möglichst anschauliches Bild der von ihnen dargestellten Länder geben. Nun ist wohl kein Zweifel, dafs die Wandkarte in ihren gröfseren Verhältnissen weit eher dazu geeignet ist. Schon darum ist die Wandkarte im Gebrauch voranzustellen. Dazu kommt, dafs der geographische Stoff in der Schulstunde erarbeitet werden mufs — ein wohl nur von Schulen mit antediluvianischen Zuständen, in denen noch immer ein Pensum nach dem Lehrbuch aufgegeben und in der nächsten Stunde abgefragt wird, nicht anerkannter Grundsatz —; diese Arbeit hat natürlich auf dem Wege des Klassenunterrichts zu geschehen. Klassenunterricht in vollkommener Weise kann aber nur mit Hilfe der Wandkarte erteilt werden, der Gebrauch des Atlas in der Stunde trägt in etwas den Charakter des Einzelunterrichts. Nicht gering sind ferner anzuschlagen die Vorteile der Zeitersparnis, der leichteren Kontrolle, der gröfseren Gewähr, dafs Irrtümer vermieden werden, der einfacheren Handhabung der Disziplin.

Nun ist allerdings in dem Artikel »Karten« (2. Aufl. Bd. IV, S. 770 f.) die Ansicht ausgesprochen worden, dafs die Wandkarte je höher hinauf in der Schule neben dem Atlas mehr in den Hintergrund trete, für die unteren Klassen treffe das darum nicht zu, weil da der Schüler noch nicht befähigt sei, sich in seinem Atlas zurechtzufinden. Gründe fehlen zunächst, doch wird später geltend gemacht, dafs der Wirksamkeit der Wandkarte ein immer geringerer Geltungs- und Brauchbarkeitsbereich prognostiziert werden müsse angesichts der von allen Schulärzten beglaubigten Tatsache, dafs die Sehschärfe von Generation zu Generation abnimmt. Ich kann mir nicht denken, dafs die Schulärzte diese Folgerung erwartet haben. Vielmehr wird ihre Meinung sein, dafs alles geschen müsse, um die Sehschärfe wieder zu heben. Nun werden die Augen der Schüler durch das Betrachten der Wandkarte wohl kaum allzusehr angestrengt, was aber das Studieren des Atlas auf sich hat, wissen alle, zu deren Beruf es gehört,

und die nicht ger
Augen haben. Scl
Haltung des Kopf
deutung. So ergibt
Zurückdrängen der
Forderung, dafs ihr
ohne Rücksicht auf di
so verstärkt werden,
Tiefe des Zimmers
konnen; und in di
z. B. die Karten v
Bamberg allen Anfo

Ein andauernde
ist zu vermeiden, z
Formaten, die auch i
keit verursachen, als
nicht so leichter ist
Haufen von dicken
mir scheinen will, i
mehr geschleppt we
durch das Büchert
kommt? Es entsteht
der Atlas zu Hause
Schule? — Solange
Gebrauch des Atla
sind, müssen sie n
darin unterwiesen we
können die Atlanten
Ist aber der Gebrau
sie meines Eracht
Arbeiten als Hilfsmi

Das Ziel nun,
weisung im Gebra
mufs, ist das Karten
als andere Dinge
und mathematische
schwersten aber ist
den Zeilen, das
der ursächlichen B
graphischen Moment
ist schon ein grofse
etwas herauszulesen
ist: hineinlesen, hin
schauungen, die da
sammelt hat und
andere Lehrmittel sa
Gebrauch der Ka
Unterricht, Program
lesen kann verglich
Buchstaben- und
poetischer Weise
in einer Stelle de
graphischen Unterric
Coordes anführt: »

Zeichen im Fluge erfassen, dafs dieselben die dargestellten Objekte sofort gegenwärtig machen und ihn gleichsam der Wirklichkeit gegenüberstellen. Er sieht dann anstatt der Zeichen auf der Karte Berge und Wälder, fruchttragende Ebenen und volkreiche Orte, er fühlt den kalten Hauch des Nordens und die laue Luft des Südens, er vernimmt das Rauschen der Flüsse, das Tosen der Wasserfälle, das Donnern der Lawinen, und seinem geistigen Auge enthüllen sich die Wege der Menschen. Freude und Andacht erfüllen seine Brust beim Anblick der Naturwunder, und mit Teilnahme und Wohlwollen weilt er bei den Geschicken seiner fernen Brüder.«

Versteht der Schüler die Karte zu lesen, so kann der Schulatlas dem häuslichen Fleifs dienen. Der Schüler kann das, was in der Schule von der Wandkarte und durch das Wort des Lehrers erlernt worden ist, zu Hause aufsuchen und sich einprägen. Doch können dem Hausfleifse auch gewisse selbständige Aufgaben gestellt werden, z. B. »die Bevölkerung eines Landes«, »Fauna«, »Flora« usw., wofür ja in den gebräuchlichen Atlanten Nebenkarten zu finden sind. Durch stetigen Gebrauch im Dienste der Schule gewöhnt sich der Schüler, den Atlas zu Rate zu ziehen, er wird mit ihm vertraut und lernt ihn kennen als ein Hilfsmittel fürs Leben.

Damit sind die beiden Aufgaben bezeichnet, die sich für den Gebrauch des Schulatlas ergeben: der Unterricht mufs den Schüler befähigen, seinen Atlas zu Hause für die Befestigung des behandelnden Stoffes zu gebrauchen, und mufs ihn dahin bringen, dafs er im späteren Leben selbständig den Atlas gebrauchen kann. Dann wird auch der Atlas ein Lehrmittel, während man für die Schulzeit dem von Coordes ausgesprochenen Satze zustimmen mufs: Die Wandkarte ist vorwiegend Lehrmittel, der Atlas vorwiegend Lernmittel.

Literatur: Siehe Geographischer Unterricht; Karten. C. Diercke, Über geographische Schulatlanten und Schul-Wandkarten, Geschichte der Methodik von Kehr, Band 1.

Eisenach. A. Göpfert.

Schulaufführungen

s. Schuldramen

Schulaufsicht

1. Begriff, Wesen und Untergrund der Schulaufsicht. 2. Ziele. 3. Aufgaben. 4. Tiefer liegende Qualitäten. Ideale Schulaufsicht und ihre Kehrseite. 5. Nebenamtliche oder Fachaufsicht. 6. Die natürlichen Grenzen des Einflufsbereiches. Imponderabilien des Schulamtes.

1. Begriff, Wesen und Untergrund der Schulaufsicht. Das organische Element des Gesamtlebens, das man heutzutage das öffentliche Bildungswesen nennt, hat nicht aus eigener Kraft und ohne Zutun des Staates Dasein und Form gewonnen. Nach der jetzt überwiegenden Auffassung des Staates als »der zur selbständigen, selbstbewufsten und selbsttätigen Persönlichkeit erhobenen Gemeinschaft« (L. v. Stein) ist es ein schon aus dem Lebensprinzip dieses sozialen Körpers hervorgehendes objektives Recht desselben, das innere Bedingtsein des geistigen Lebens seiner einzelnen Glieder wie des Ganzen zum Bewufstsein zu bringen und die in seiner Natur liegenden Prinzipien, Forderungen und Kräfte in bewufster Zwecktätigkeit auf das öffentliche Bildungswesen anzuwenden.

Ein wichtiges Gebiet, auf dem der Staat dieses sein geistiges Lebensprinzip in konkreter Form zur Auswirkung bringt, ist die Schulaufsicht, d. h. die unter Autorität und im Namen der Staatsgewalt geübte, gesetz- uud planmäfsige Überwachung des öffentlichen Bildungswesens durch die Schulbehörden, vollzogen durch theoretisch hiefür vorgebildete und praktisch erprobte physische Personen. Aus der angedeuteten Rechtslage geht bereits das Wesen dieses Verwaltungszweiges des geistigen Lebens im Staate mit aller Klarheit hervor. Die Schulaufsicht ist ein Teil der Kulturpolizei, die der Staat auf allen Gebieten der gesellschaftlichen Ordnungen ausübt, und äufsert ihren Einflufs einerseits negativ in dem Streben, die im Unterrichtswesen auftretenden allzu starken Differenzierungen zu bekämpfen und namentlich auf dem Felde des niederen und mittleren Schulwesens alles Klassenbildungswesen zu

beseitigen, anderseits positiv durch den Versuch, das öffentliche Bildungswesen nach seiner technischen Seite hin zu fördern und das von der Wissenschaft je nach ihrem Standpunkte Errungene zum Gemeingut der jeweiligen Unterrichtsveranstaltungen zu machen.

Die Schulaufsicht ist eine der Grund- und Quellkräfte der Schulpflege. Von diesem Sehwinkel aus ist die Tätigkeit dieses kulturell-biologischen Faktors der Lehrarbeit nicht nur vom edlen Platon angesehen worden, der in den Gesetzen dem von staatswegen zu bestellenden Oberpfleger der Jugend eine hervorragende Stellung im Gemeinwesen anwies, sondern in ähnlichem Sinne wird sie auch von den Besten unter den Trägern des Aufsichtsamtes überall dort empfunden, wo der Unterricht sich höhere Ziele steckt und das Schulhalten aus einem Lehrhandwerk eine Lehrkunst geworden ist. Die Schulaufsicht soll Hirn und Herz des Schulorganismus sein, jene wohltätige Macht, die im Bereiche der Schule feste Arbeitsgewohnheiten schafft, den Arbeiter auf dem pädagogischen Arbeitsfelde vor geistlosem Tretgang oder gedankenlosem Schlendrian bewahrt und zwei lichte Gäste, künstlerische Erfassung der Erziehungsaufgaben und wissenschaftliche Beherrschung der Menschennatur, mit anderen Worten: Begeisterung und Einsicht, in die Alltagsarbeit der Schule einführt.

2. Ziele. Die Richt- und Mafslinien der von der Schulaufsicht zu erstrebenden Ziele lassen sich aus dem Wesen der Sache herleiten. Verwaltungsrechtlich ist die Schulaufsicht als gesetzliche Kontrolle des gesamten Schulwesens ein Komplex ganz bestimmter Organe in dem grofsen Ganzen des Bildungsorganismus und hat ganz bestimmte Funktionen innerhalb desselben zu vollziehen. Diese Funktionen liegen, wie alle organische Tätigkeit des Schulkörpers, nicht in der Zone der Willkür des einzelnen, sondern sind durch die höhere Natur der Sache selbst gegeben: Ordnung, Form, Inhalt und Wert der Schulaufsichtsfunktionen sind an die höhere Autorität des Gesetzes gebunden. Gebunden ist die Schulaufsicht an die Lehraufgaben, Lehrordnungen und Lehrziele, die nicht die Mittelbehörden, sondern die Schulregierung, d. i. die Zentral-Unterrichtsverwaltung, zu bestimmen hat. »Das Schulregiment kann allein von seiner Höhe in umfassender Weise die gesamte Bildungsarbeit des Volkes überschauen, kann das Ineinandergreifen der einzelnen Teile bestimmen und überwachen, kann so die Bildungsfragen als eine Angelegenheit der Kulturarbeit des Volkes werten und jedem Teil ein bestimmtes Ziel zuweisen, dessen Erreichung notwendig zur Fortführung der Kulturtätigkeit der Nation ist. Durch die Verteilung der verschiedenen Bildungsziele an die verschiedenen Schulgattungen wird die Einheitlichkeit des Gesamt-Organismus gewährleistet. Darum fällt diese zusammenfassende Aufgabe der obersten Behörde zu, nicht den einzelnen Teilen des grofsen Ganzen« (Rein, Pädagogik I, S. 574).

Zuvörderst und im Vorzugssinne ist nämlich die Schulaufsicht ein Institut zur Überwachung des inneren Lebens der Schule, eine ordnende Pflichtenwacht, die für alle Seiten der Erziehung und des Unterrichts ein Auge hat, ein Verständigungsamt, das dafür sorgt, dafs in dem vielgestaltigen Getriebe, das auf die Mehrung der idealen Güter des Volkes gerichtet ist, alles gut und glatt ineinander greife, eins durch das andre wachse und reife und alle und jede Tätigkeit ihr Licht und ihre Wärme, ihre geistige Nährkraft und sittliche Erziehungswirkung gewinne.

3. Aufgaben. Hauptziel und Endabsicht der Schulinspektion mufs es also sein: 1. die Schule und ihre Arbeiter zu schützen gegen Störungen, Hemmnisse und Widerstände von aufsen; 2. Wirken und Streben der Lehrkräfte wohltätig anzuregen und zu beleben, zu leiten und zu befruchten; 3. die gesetzlichen Vorschriften zu wahren und die Erreichung des Schulzweckes zu sichern.

Diese Dreiteilung der Aufgabe enthält zwar schon einige sich kreuzende Linien der Zielsetzung, läfst sich aber gleichwohl im ganzen festhalten. Schutz heifst das erste grofse Ziel, das an allen Punkten aus den Agenden der Schulaufsichtsorgane hervorscheint, das als der eigentliche Kern ihrer Lebensaufgabe bezeichnet werden kann. Was soll die Schulaufsicht dem Arbeiter der Schule schirmen? Gesundheit, Ehre, materielles, geistiges und ethisches Lebensgut, Freiheit und Freudigkeit. Bildung ist Wachstum, Pflanzung, Stärkung; nur in reinem Luftkreise, in sicher umfriedeter

Werkstatt kann die Arbeit der Schule gedeihen. Drum ist es Pflicht der Schulaufsicht, die Schule und die in ihr lehrenden und erziehenden Kräfte mit einem Schutzwall zu umgeben und mit dem vollen Einsatz ihres Einflusses dafür zu sorgen, dafs die Lehrer leicht und frei, mutig und freudig ihrer Pflicht leben können. Wie vielerlei stört und trübt, hemmt und lähmt die Tätigkeit des Arbeiters der Schule! Allerlei Feinde und Schädlinge nagen an der Wurzel seiner Gesundheit. Der Meltau der Klagen und Verdächtigungen, des Tadels und der Verkennung legt sich auf die Krone seiner Ehre. Sein Brot ist oft kümmerlich-karg und nichts weniger als mit Nektar getränkt. Allerhand Schwierigkeiten, die seine Arbeit bedrohen, halten sein Nervensystem in gesteigerter Spannung und stehlen seinen besten Absichten und seinem gewissenhaftesten Bemühen die verdiente Frucht.

Kein Wunder, wenn unter dem Drucke der wirtschaftlichen Lage und der vielen Gegensätze, die sich zwischen Schule und Haus einerseits, zwischen Schule und Öffentlichkeit anderseits auftun, die starke Feder der Berufsfreudigkeit im Lehrstande sich nicht überall in ungebrochener Kraft spannte! Wie nun, wenn die Schulaufsicht es ihrerseits auch noch fehlen liefse und in dieser Richtung hinter ihrer Aufgabe zurückbleiben, ja durch herzlose Herbigkeit oder obenhin blickende Lässigkeit ihrem natürlichen Zwecke entgegenarbeiten wollte? Gewifs, es wäre Gift auf Schwertesschneide, wenn der Schulinspektor hier nur die kühle Polizeimacht spielte und sich nicht als Wehrmann und Wächter, Helfer und Schützer fühlte. Nicht als ob, wie man in den Kreisen der Lehrerschaft auch gelegentlich vermeint, die Schulaufsicht es immer in der Hand hätte, alle Schädiger von Gesundheit, Ehre, Gut, Freiheit und Berufsfreude aus dem Tempel hinauszujagen und Leben und Arbeit des Lehrers mit einem Stachelzaun zu umziehen; so mächtig ist auch diese vielumfassende Instanz nicht. Auch nicht als ob sich der Schulinspektor in alles und jedes mengen, alle Berge eben zu machen, alle Wunden zu heilen und allen Fluch in Segen zu wandeln suchen, so als eine Art himmlischer Engel durch die zerrissene Welt der Schule gehen sollte; das ginge über Menschenkraft und auch der Inspektor ist ja ein Mensch und als solcher unvollkommen wie jedes andere menschliche Wesen.

Aber wenn die Schulinspektion auch nicht alles kann, so kann sie doch einiges. Sie kann durch gute Schuleinrichtungen möglichst günstige Arbeitsbedingungen schaffen, sie kann den Schulerhaltern und Schulvorständen gegenüber auf Erfüllung aller Schulausstattungs- und Erhaltungspflichten dringen und dafür sorgen, dafs die schönen Vorschriften nicht blofs auf dem Papier bleiben. Der Inspektor darf diese Sorge nicht den Lehrern oder Leitern der Schulen überlassen und nicht warten, bis diese sich in Bitten und Urgenzen, Klagen und Beschwerden heiser geredet und lahm geschrieben haben, sondern er hat die Augen aufzumachen und unaufgefordert selbst Hand anzulegen, um der Lehrerschaft Verdrufs und Verunglimpfung, Schädigung ihrer Gesundheit, Verdunkelung ihrer Ehre und Verbitterung ihrer Berufsfreude zu ersparen. Er hat das Recht und die Pflicht, in Fällen, wo gesellschaftliche Stellung und Ansehen eines Lehrers durch Entstellung von Tatsachen und Aufbauschung geringfügiger Anlässe geschädigt wird, die Autorität des Lehrers gegen rohe Angriffe, Schmähungen, ungerechte Anwürfe und bösartige Verdächtigungen zu schützen, ja selbst Verfehlungen der Lehrerschaft, wenn er sie auch nicht schlankweg entschuldigen kann, so doch in ein milderes Licht zu rücken. Ohne die Gerechtigkeit und Wahrheit auch nur im geringsten zu verleugnen, wird der Vorgesetzte durch freundliche Klarstellung des Sachverhaltes das Beschreiten weiterführender Beschwerde- oder Klagewege zu verhindern suchen. Nirgends wird sich seine menschenfreundliche Gesinnung und sein geklärtes, überlegenes Urteil lieber kundtun als in der Eigenschaft eines Hortes und Haltes seiner untergebenen Lehrerschaft, eines Besänftigers der erregten Leidenschaften, eines milden Mittlers in Streitfällen.

Nicht minder wird unsere obige Zielbestimmung des Schutzes Geltung haben dürfen in Bezug auf das materielle Gut des Lehrers. Wahr ist es, die Macht und der Einflufs der Schulaufsicht versagt auf diesem wichtigen Interessenbezirke der Schule — ich denke hier besonders an

die niederen Schulen — leider nur zu häufig. Dafs das Gesetz hier nur allgemeine, sehr dehnbare Grundsätze an die Hand gibt und den Verwaltungsbehörden und Gemeinden in der Regelung der rechtlichen Stellung und der Besoldungsverhältnisse der Lehrerschaft ein sehr weiter Rahmen gezogen ist, ist ein stark gefühlter und viel beklagter Übelstand. Das Mafs der Ingerenz des Schulinspektors, um dem Lehrer zu dem zu verhelfen, was ihm gebührt und was ausreicht, um wirtschaftliche Verlegenheiten von seinem Hause fernzuhalten, ist nun allerdings kein sehr grofses. Was er hier tun kann, ist nicht viel mehr, als dafs er die Brotfrage der Lehrerschaft immer in lebendiger Achtsamkeit im Auge behält, immer und überall zäh und unverdrossen das Bedürfnis der Schule nachweist, energisch auf Abhilfe von Notständen und provisorischen Zuständen dringt und mafsgebenden Orts das Seine beiträgt, dafs bei Stellenbesetzungen usw. jedes Spiel der Willkür, des Mifswollens oder Günstlingtums hintangehalten werde. Wo grundlegende Fragen des Schulwesens als politische Machtfragen behandelt werden oder sonst ein ungesetzlicher Druck die Lehrerschaft als Stiefkinder in den Winkel drängt, da ist es Pflicht des Schulaufsehers, seine Untergebenen vom Joche auf dem Nacken zu befreien, die Sorge von ihren Herzen und die Not von ihren Türen fernzuhalten. Und da gilt es allerdings den vollen Einsatz seines Willens und seiner Persönlichkeit, gleichgültig, ob die Wogen des Unwillens von Gemeinden und Landesvertretungen höher schwellen und Ströme von Schmutz und Schmähung gegen die Lehrerschaft und ihre Sachwalter sich ergiefsen. Stetigkeit und Sachlichkeit, Ruhe und Würde der Schulaufsichtsorgane werden auch in materiellen Lebensfragen der Schule nicht wirkungslos bleiben. Verständnislose Gleichgültigkeit in solchen Fragen und eine kalte, entwaffnende Polizeimiene, die sich die Lehrerschaft drei Schritte vom Leibe zu halten weifs, wenn sie in solchen Nöten ist, steht dem Inspektor nicht fein und kann nicht anders als ein Nachtfrost auf ihre Freudigkeit wirken.

Auf die Lebens- und Berufsfreudigkeit nämlich, und das ist ein Punkt, der hier

gleich mit zu ber
weise Salomo der l
Bemerkenswertes ge
im Ecclesiastes (3, 22
esse melius quam la
suo et hanc esse p
er seine weitausschau
gogischer Denker
Beinamen redlich v
gabe, die Daseins-
Lehrerstande zu erl
auch oft genug g
darf auch wirklich
mung der Erzieh
von einer Todsünde
sprechen, wenn die
wachenden Gewalte
sehen, dafs es sich
Halse und Fesseln
gut und leicht arb
Umblickes auf das
keit des Lehrers, u
Zufriedenheit des
im Auge, freudiger
drang im Herzen g
die Lehr- und E
fortfliefsen lassen. I
förderliche Schulauf
übereifrig sein dür
Tun der Schule n
Schablone zu ordn
selbst durch allerle
liche Rezepte zu fes
fröhlichen Flufs der
men, aber nie Seger
die pädagogische K
regeln, den Befehle
werfen, dann ist ke
auf besserer Überz
deln. An seine S
Handeln, eine vol
vom Willen andere
S. 578).

»Freie Seelen«,
kinder« und derlei
sich in gehobener
gischen Kreisen oft
sind freilich hier zu
Worte; aber Kinde
Lichte Handelnde
die Lehrer eigentlich
Nur wenn in der S
im Rahmen der ges
genug Freiheit zu i

gelassen wird, wenn das amtliche Gegenüber des Vorgesetzten und Untergebenen zu einem schön-menschlichen Nebeneinander, einem ermutigenden Miteinander und Füreinander wird, kann der tüchtige Lehrer sich wohl fühlen und seine Kraft entfalten. Nach einer gewissen Freiheit der Bewegung verlangt jedes Menschenherz, denn nur in der Freiheit — die freilich nicht als Ungebundenheit aufgefaſst und miſsbraucht werden darf — ist reine Freude am Wirken möglich. In der Enge und Pein kleinlicher Tyrannei, unter dem Zwange gewohnheitsmäſsigen Räderdrehens und im Pflichtennetze überflüssigen Schreibwerks erlahmen Spannkraft und Freude und das Schulamt erleidet eine schwere Erniedrigung.

Allerdings hat die Schulaufsicht anderseits, wenn sie der Lehrerschaft im Rahmen der Dienstvorschriften ein gewisses Maſs von Bewegungsfreiheit einräumt, mit allem Ernst darauf bedacht zu sein, daſs zu dieser äuſseren Freiheit, in der die Arbeiter der Schule sich bewegen dürfen, ein gleiches Maſs jener inneren Freiheit hinzutrete, jener freiwilligen »Gebundenheit an selbsterworbene Maximen der Sittlichkeit, die sich in Übereinstimmung befinden mit dem Absoluten, das aus der sittlichen Entwicklung der Menschheit als bleibender Gewinn festgelegt ist« (Rein).

Dies war gemeint, als oben die Rede darauf kam, daſs auch das ethische Lebensgut des Lehrers Gegenstand der Fürsorge seitens der Schulaufsicht sein müsse. Wo diese innere Freiheit fehlte, d. h. wo die sittliche Richtung des Charakters nicht darnach angetan wäre, den Lehrer die richtige Stellung zu der Einordnung in seine amtliche Arbeit und die rechten Haltungsnormen seines Pflichtlebens finden zu lassen, da hätte der Schulinspektor, glaube ich, allen Anlaſs, sich etwas breiter und mit erhobenem Finger an den Schienenweg des Amtes hinzustellen, daſs der Lehrer nicht allzu frei sich vorüber bewege oder gar den Weg ins Luftige nehme. Ein Verhältnis, das unter diesem notwendigen Einklang von äuſserer und innerer Freiheit bliebe, lieſse die Freiheit vor dem Amtsgehorsam ein falsches Übergewicht gewinnen und müſste tief unter der vollen Bestimmung einer ergiebigen und technisch-planvollen Schulaufsicht bleiben.

Aber der Schulaufsicht ist nicht nur die Aufgabe zugemessen, dem Arbeiter der Schule ein Schutz und Schirm zu sein, auf daſs sein Tun sich in gesichertem Wirkungskreise vollziehen kann, sondern ebenso sehr und viel mehr noch strebt dieses vielverzweigte Amt auf jenen anderen Zielpunkt hin, den man vielleicht annähernd richtig und in nicht zu hohem Ton mit den Schlagworten »Impuls« und »Sporn« umschreiben könnte. Und dieses Ziel des Anhaltens zum Rechten scheint mir heutzutage jenes früher erwähnte des Abhaltens des Bösen stark in den Hintergrund gedrängt zu haben; wenigstens scheint dieser Ton in dem Schulwesen der mitteleuropäischen Staaten vorzuklingen, wenn von einer fruchtbaren und erziehlich wirkenden Schulaufsicht die Rede ist.

Wesentlich von den Forderungen des Amtes, der Pflichttreue, der Einordnung in die Gesamtheit des Standes, der wissenschaftlichen und didaktischen Tüchtigung usw. geht man aus, wenn man als Ziel der Schulaufsicht die Anregung, Belebung, Förderung und Befruchtung der Arbeit des Lehrers ansieht. Dabei kann besonders an dreierlei Mittel gedacht werden. Der Schulinspektor kann und muſs sich zum Mithelfer der Arbeit des Lehrers machen: a) durch lebendiges Interesse und persönliches Nahetreten mit Rat und Tat; b) durch Vorbild, Wink und Weisung; c) durch Mahnung, Warnung und Ahndung.

Zunächst sei dem erwärmenden Sonnenschein der Nähe und Verständigung ein Wort gewidmet. Die schönen Worte Friedrich Polacks: »Den Bildungsarbeitern immer nahe sein mit Rat und Tat, mit Teilnahme und Trost, das muſs des Schulinspektors Polizeiwacht und -macht sein« und »Das Herz ist der beste Aufseher, die Liebe die beste Schulpolitik« sagen freilich wieder etwas mehr, als zu verwirklichen den meisten Inspektoren beschieden ist. Liebe und Herzenswärme ist nicht für alle Menschen ein leicht erschwinglicher Artikel; auch wird nicht zu allen Zeiten und in allen Ländern dasselbe als »Liebe« angesprochen. Aber wir wollen uns nicht bange machen lassen, wenn wir häufig der Klage begegnen, daſs die Schulaufsicht in dieser Hinsicht gar manches zu wünschen übrig lasse. Liegt es doch nicht vor aller

Augen aufgeschlagen, wie das Verhältnis eines Schulinspektors gegenüber den ihm unterstellten Lehrkräften geartet ist. Nur zu leicht sieht man, besonders wenn man selbst mit leichtem Sinn und impulsivem Herzen durchs Leben geht, in dem gestrengen Herrn Revisor mit dem abweisenden, ungeselligen Blick und dem ungewohnten Mafs von Ernst und Bestimmtheit in dem wenig herzlichen, unlebendigen Sprechton einen Feind unbefangenen Sinnes und ungeschraubten Verkehres, den unlustigen, spürfreudigen, »im Purpur der Amtswürde« Pflichtgarben erntenden »Oberbonzen«, dem gegenüber man sich nicht genug zuknöpfen könne. Und doch sieht man ein wenig näher zu, dann kann man zum Glück öfter, als man glaubt, gewahr werden, dafs man zu schwarz gesehen hat. In den tief herauf geholten, schwerfällig rollenden Bafstönen, die jeden Satz langsam und volltönend ausströmen lassen, schläft ein Gemütston, der das Herz gewinnt; und hat man den Gefürchteten erst ein halb dutzendmal kommen und gehen gesehen und Gelegenheit gehabt, sich selbst beraten, getröstet, ermutigt, gewarnt zu sehen, dann fühlt man, wie das Eis allmählich schmilzt, und fühlt einen Golfstrom der Empfindung, Liebe und Teilnahme im Verborgenen fliefsen, von dessen Vorhandensein man keine Ahnung gehabt hat. Vielleicht verkünde ich zu Kühnes und setze luftige Kinder meiner Einbildungskraft in die Welt: aber ich bin fest überzeugt, dafs allerorten in den vorgeschrittenen Kulturländern die Lehrerschaft im Herzen ihrer vorgesetzten Schulaufseher auf einem wärmeren Platze wohnt, als sie gemeiniglich weifs und wissen will.

Von einem inneren Verhältnis zwischen Inspektor und Lehrerschaft, bei dem Wärme und weiter Blick, Zutrauen und Offenheit, liebende Hingabe und freudiges, von edlem Fühlen genährtes und von einem hochgewölbten Gesichtskreis erhelltes Interesse vorherrschen, wo sozusagen ein Stück des Platonischen »Eros« mit der Kraft eines bestimmenden Faktors ins Leben der Schule eingreift, da liegt die Vorstellung der lebendigen Verwirklichung schöner Ideale doch wohl nicht zu fern.

Bei solch geistigem Verschränktsein der Aufsichtsorgane mit der Lehrerschaft ist die

volle Verständigung
gedachtes und Hin
mäfsig Geschuldetes
kann hier restlos
Hindernisse können
besiegt, Mifsverständ
würfnisse geschlichte
der Blick nach höh
die Erziehungswege
Lernfrüchte gezeitigt

Doch diese Geda
nicht weiter beschäft
sundsinnige Pädagog
ausgesprochen, dafs
Herzens, der die Ge
und Untergebenen an
tumfördernd wirkt
spendender Sonnens

Fachmänner unc
dafs kaum irgendw
zum Gedeihen der
lachenden Sonnensch
tende Regen so vor
Welt der Schule. Die
fall stellen die Arbe
und Weisungen der
gane dar, die alle
Lebenweckende unc
Institution des Schula
gewohnt ist.

»Rien n'est si con
sagt schon der kl
Rochefoucauld in se
der Tat, nichts ist
Beispiel und nichts
chelnde Kraft, dem
und dem Streben de
tung auf das Gute
geben, wie ein gu
Kunst des Schulins
mäfsigen Visitationen
lektionen und ähnlic
Unterrichtsarbeit des
bringen kann, sind
die auf einen Stei
Tropfen höhlt auch
liche Erfolge zu e
Inspektor nicht auf
Klassenunterricht be
bedarf unaufhörlich
wirkungen dieser
methodischer Winke
hellender Weisung
Jahres- und Abschlu



sionen von Bibliotheken und anderen Lehrmittelsammlungen, bei Ausstellungen und Fortbildungsveranstaltungen im Bereiche der Schule.

Alle Schulkategorien, alle Stufen, alle Unterrichtsfächer haben planmäfsig Berücksichtigung zu finden, wenn die Schulaufsicht einen führenden und umgestaltenden Einflufs im Schulwesen gewinnen will. Da gilt es nicht blofs, anzuhören und anzusehen, sondern auch, Ziel und Sporn zu geben, das Schlechte zu unterbinden und auszurotten, das Gute hervorzulocken und kräftig an den Tag zu heben, wo es als Unterströmung hörbar wird oder als gelegentliche Flutwelle aufblitzt.

Es darf wohl angenommen werden, dafs gewisse Zielpunkte für Gang und Geist dieser spornenden Tätigkeit jedem mit einem Schulaufsichtsamte Betrauten im wesentlichen in klarer Gestalt vor der Seele stehen. Die Interessenwelt des revidierenden Inspektors bei Schulbesuchen wird man schon nach flüchtigem Umblick über unser Gebiet mit folgenden Stichworten annähernd umgrenzen können: a) das Äufsere der Schule (Schulhaus, Zuwachs und Stand der Lehrmittelsammlungen, vornehmlich aus dem Gesichtspunkte ihrer Zulänglichkeit für die Schulbedürfnisse, Gestaltung des Schullebens unter hygienischen und praktisch-technischen Gesichtspunkten, Zusammenwirken von Schule und Haus, Unterstützungswesen usw.); b) das Innere der Schule (Durchführung des Lehrplanes, Lehrverfahren und Lehrkunst, Erfolg des Unterrichts in Bezug auf Sicherheit des Stoffbesitzes und Gewandtheit in den Fertigkeiten, Beweglichkeit im Denken, Selbständigkeit im Sprechen, Prozentsatz der normal geförderten Schüler, Fördernisse und Hemmnisse des Unterrichtserfolges, Schulbesuch, Zucht und Ordnung, Gestaltung des Schullebens unter erziehlichen Gesichtspunkten, Einheit des Geistes der Schule, Haltung, Wandel und sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers, religiöse Übungen der Schuljugend, Fördermittel und Fufsangeln des erziehenden Einflusses der Schule u. ä.).

Vollkommener Einsicht in den Gesamtplan des Bildungswesens, sachkundigen Tiefblickes und wacher Hellhörigkeit auf allen diesen Linien und Verzweigungen des pädagogischen Arbeitsfeldes bedarf der Schulinspektor, wenn er der Arbeit der Schule sichere Wege weisen und dem einzelnen Arbeiter mit Rat und Tat zu Hilfe kommen will. Solche Förderung kann nur ausgehen von einer Überlegenheit, die ihrerseits in gereifter Erfahrung und eindringendem Studium ihre Quellen hat. Diese Überlegenheit des Schulaufsehers wird sich nicht in die kalten Formen erborgter Würde und gekünstelten Vornehmtums kleiden, sondern überall den rechten Ton und die wirksame Weise zu finden wissen. Sie wird auch Hinterhältigkeit und Geheimniskrämerei vermeiden und ihre Urteile nicht hinter dem Rücken des Lehrers abgeben oder in Aktenfächern vergraben. Eines der gröfsten Anliegen würdiger und besonnener Auffassung des Schulaufsichtsamtes wird es sein, in der Lehrerschaft nie und nirgendwo einen Zweifel darüber aufkommen zu lassen, dafs das, was der Schulinspektor dem Lehrer ins Gesicht sage oder seinen Augen zu lesen gebe, sich in der Hauptsache mit dem deckt, was hinter seinem Rücken an höhere Instanzen berichtet wird. Nur gerader Sinn und volle Offenheit benehmen hier das Druckgefühl und ebnen dem Vertrauen die Pfade. Das Wort Orests bei Goethe: »Zwischen uns sei Wahrheit!« hat auch in der Berufsübung des Schulaufsehers seinen Platz und wird sich als brauchbare Stütze der Pflicht bewähren, wenn Natur und Neigung dieses Kulturbeamten zu Zeiten versagen wollen. Wahrheit, mit lindem Wort gesagt: es ist eine schöne Sache um sie, und wenn ich recht sehe, keimt da eines der Herzblätter der staatlichen Schulpolizei.

Und doch, immer kommt man mit dem glimpflichen Mittel des milden Wortes nicht aus. *Τίς γὰρ δεδοικὼς μηδὲν ἔνδικος βροτῶν*; welcher Mensch ist sonder allen Druck gerecht? läfst Aischylos einmal Athena, die gewappnete Verkörperung des Ordnungsgedankens, sagen. In diesem Wort des Herzenskündigers steckt gewifs ein gutes Korn Wahrheit. Auch in der Verwaltung des Schulamtes ist die Schärfung des Standesgewissens durch koërzierende Mittel nicht zu umgehen. Sonnenschein weckt Lebensdrang, Regen fördert das Wachsen, Blühen und Reifen, aber Gewitter reinigen die Luft von unguten Dünsten.

Wie in der Natur, so sind die Gewitter auch im Gemeinschaftsleben der Schulaufsicht nicht ganz zu entraten. Auch im Amtsleben des Lehrers gibt es böse Dünste und qualmende Schwaden, die die Sonnenklarheit seiner Berufsauffassung trüben und ihn die rechten Mafsstäbe für sein Tun im Nebel übersehen lassen. Ein gutes Wort, ein freundlicher Wink und wie die stillen und heilsamen Mittel des Antriebes sonst noch heifsen mögen, tun wohl meist alles Rechte, aber immer blasen sie solchen Brodem doch nicht weg. Mitunter bedarf es schärferer Winde der Gegenwirkung und Korrektur zur Herstellung fester Lebensordnung; ja zu Zeiten mufs es auch donnern und blitzen. Ich meine die unfreundlicheren Stimmen der Mahnung, des Gebotes und Verbotes, des Tadels, der Warnung, der Drohung, des Zwanges und der abschreckenden Strafe. Dafs diese Mittel selten sein müssen, wie Gottes Gewitter in der Natur, dafs sie nicht aus wechselnder oder launisch-umschlagender Stimmung heraus geboren werden dürfen, wenn sie nicht stumpf werden und wirkungslos bleiben sollen, darüber dürften alle Berufspädagogen einig sein.

Es wäre nicht schwer, ein ausgeführtes Bild hinzuzeichnen von Erscheinungen, die wie dicke, schädliche Dünste im Luftkreise der Schule aufsteigen, den gesunden Geist ihres Pflichtlebens umnebeln und die Leuchter auslöschen, die allein dem Lehrerberufe Licht, Wärme und Freude geben. So ungern es sich unser Stand sagen lassen mag und so selten es sich die Lehrer selbst sagen: es bleibt doch wahr, dafs uns viele böse Dinge im Blute liegen, die unsere Arbeit herabziehen und unseren Schulen das Totenkleid weben.

Unlust, Bequemlichkeit und Laxheit, »die lafs und langsam an die Pflicht geht, nur mit halbem Dampfe arbeitet, unpünktlich die Zeit umbringt und lieber aufhört als anfängt«, Ordnungslosigkeit, »die nichts zur rechten Zeit tut und nichts am rechten Orte hat«, falsche Vertrauensseligkeit, die nichts sieht und nichts hört, Eigensinn, Rechthaberei und Querriegelei, »die sich in falsche Mafsnahmen des Unterrichts und der Erziehung versteifen, sich selbst das Mafs aller Dinge sind und Willkür für Freiheit, Gehorsam für Knechtschaft erklären«, Parteilichk
der Schüler, habituel
der in Mücken Ka
Balken findet, galli
sucht, die im Mäkel
aufgeht, lang nachtrag
die auf alle Fehler
der Schüler zu lang
kommt und den Ansti
Streiches nicht wied
läfst, Ungerechtigke
die vor spöttischer
handlung der Kin
Urteilen über das E
scheut und in der
fehlungen die rechte
Mafs nicht findet,
Gesundheitswacht in
läfst und die Erzi
Wohles der Jugend
unsichere Moralität
wandel, der die Kl
(Wirtshaussitzen,
politisches Kannegie
schaften, Liebeleien,
übersieht und schli
Wege nicht absperr
andere sind wund
vorgesetzte Schulins
und sittlich Stärke
Berufene jedenfalls
hat. Es ist ein s
liches Stück seiner
läfst sich nicht um
mufs die Wahrheit
nun ein blutiger A
gogischen Sünden
schuldige Scheitel e
Gewohnheitsgelände
kopfes sein; der V
gegangen, aber de
bitter oder mutlos
Schulinspektor mufs
mit vollem Ernst
sprechenden Regist
ziehen; er mufs z
strafen, aber sein
exempel mufs die
nahme tragen und
wolken mufs sich in
des Friedens spanne

Die betrachtet
treibenden, hemmen
den Zucht, welche

nach Bedürfnis einschlagen mufs, haben uns bereits auf ein drittes Gebiet blicken lassen. Nicht weniger natürlich und selbstverständlich ist die weitere Aufgabe der Schulaufsicht, alle auf die Schule, den Unterricht und die schulmäfsige Erziehung gerichteten Gesetze, oberbehördlichen Verordnungen, Verfügungen und Erlässe nicht nur in genauer Kenntnis zu umfassen, sondern auch eine Bürgschaft dafür zu geben, dafs diese gesetzlichen Bestimmungen und Vorschriften beobachtet werden und die Erreichung des ihnen zu Grunde liegenden Zweckes in allem Wesentlichen gesichert sei. Die Grundlagen und das System der Organisation, desgleichen das ganze Getriebe des administrativen Mechanismus müssen sich in konkreter Tatsachenfülle und in voller Klarheit aller realen Verhältnisse vor dem Geiste des Schulinspektors aufgerollt haben. Das Bedingtsein und die lebengebende Gegenseitigkeit aller einzelnen Momente der Schulgesetzgebung und des Amtslebens darf seinem scharfen Durchblicke durch den gesamten Schulbetrieb nicht entgehen. Seiner Aufgabe mufs auch eine bestimmte Machtfülle entsprechen, die ihren formellen Ausdruck in der Abgrenzung der Rechtssphären des Einwirkenden und derjenigen findet, auf die seine Einwirkung erfolgen soll; mit anderen Worten: er mufs die verwaltungsrechtlichen und disziplinarrechtlichen Grenzen seiner amtlichen Funktion aufs genaueste kennen.

Jeder Schulaufsichtsbeamte, der seine Stellung antritt — mag er nun Orts-, Stadt- oder Bezirks-, Kreis-, Landes- oder Provinzial-Schulinspektor, Präfekt oder Provisor, Zensor oder Dezernent, Studien-Kommissär oder Ober-Studiendirektor, Superintendent of Education oder Kurator, Ephorus oder Generalinspektor oder wie immer heifsen —, mufs sich schulrechtlich auf der ganzen Linie seines Pflichtweges informieren und öfter, als man glaubt, wird es vorkommen, dafs er Dinge, die er bislang für selbstverständlich gehalten hat, nun in ganz anderem Lichte sieht. Anderseits wird er nicht selten in die Lage kommen, sich selbst ein bestimmtes Urteil über seine Amtspflicht und Rechtsstellung zu bilden, wo die bezüglichen Kompetenzen verwischt oder nicht klar genug umschrieben sind.

Die Dienstinstruktionen der Schulaufsichtsorgane der verschiedenen Länder, Amtsgebiete und Dienstzweige gehen natürlich weit auseinander. Hier braucht darüber nicht gesprochen zu werden. Aufgabe des Schulaufsehers jedes Ranges aber ist es, dahin zu wirken, dafs die Lehrpläne und Lehraufgaben von allen Gliedern der ihnen unterstellten Lehrerschaft als ein organisches Ganze erfafst und verstanden, dafs sie in ihren Teilen zum Gegenstande wiederholter gründlicher Erörterungen gemacht, die gedeihlichste Art der Schularbeit erwogen und ein lebendiges Interesse für eine fruchtbringende Fortentwicklung des ganzen Schulwesens hervorgerufen und erhalten werde. Die Gesamtheit der Vorschriften über Errichtung, Anerkennung und Verstaatlichung von Schulen, über Lehrmittelwesen und Förderung der Lehrer in wissenschaftlicher Hinsicht, über Schüleraufnahme, Versetzung, Entlassung, Frequenz, Prüfungen, Berechtigungen der einzelnen, in ihrer Organisation festgelegten Schulkategorien, über Unterricht, Schulzucht und Schulleben, Schulgebäude, Gesundheitspflege, Schulgeld, über Vorbereitung für das Lehramt, Anstellungs- und Besoldungsverhältnisse, Ernennung und Bestätigung von Direktoren und Lehrern, Rang- und Titelverhältnisse, Dienstwohnungen, Taggelder, Reise- und Umzugskosten, Versetzung in den Ruhestand, Hinterbliebenenfürsorge, Konferenzen, Pflichtmafs und Nebenbeschäftigung der Lehrer, Beurlaubung, Verkehr mit den Behörden, Disziplinarverhältnisse u. v. a. fällt auf alle Fälle in den Geschäftskreis eines Schulinspektors. Die Kontrolle des Grofs- und Kleinbetriebes des Unterrichts auf Grund seines Urkunden- und Aktenmaterials ist eines der ersten und wichtigsten Hilfsmittel, sich zu vergewissern, wie weit der tatsächliche Stand der Ergebnisse den gesetzlichen Festsetzungen entspricht. Solche Mittel der kontinuierlichen Kontrolle des Geleisteten bieten auch brauchbare Handhaben zur organisatorischen Besserung der Unterrichtsgestaltung.

4. Tiefer liegende Qualitäten. Ideale Schulaufsicht und ihre Kehrseite. Diese auf die Sicherung des Schulzweckes und die Herbeiführung normaler Zustände in allen Schulen seines Aufsichtsbezirkes gerichtete Wirksamkeit des Schulinspektors

ist vielfach von der Art jener Tätigkeiten, die man nicht in eine Anzahl objektiv angebbarer Aufgaben zerlegen kann, mit deren Erfüllung es dann sein Bewenden hat und die jeder theoretisch geschulte Berufspädagoge zu lösen im stande ist, der sie kennt: es setzt die Lösung vielmehr eine ganze Reihe subjektiver Erfordernisse voraus, denen zu genügen die eigenste und intimste Aufgabe des Pflichtenwächters im Schulstaate ist. Dieses Herrschen will gelernt werden, denn es ist ein Regiment des Geistes über den Geist.

Sieht man also die Sache von allen diesen Seiten an, so mufs man sagen: der Inspektor, der seine Amtsziele recht erfafst, wird sich vor allem zum Mitarbeiter, zum Teilnehmer an des Lehrers Arbeit und Freude, zum Bürgen und Mehrer seiner Frucht zu machen haben. Er ist kein visitierender General, der zur Parade kommt. Er soll nicht den Richter posieren in der Unzugänglichkeit und Jenseitigkeit, wie sie richterlicher Funktion wohl ansteht, sich nicht mit der Miene des Gnadenpaschas waffnen, der die Achtungsgrenze zwischen sich und den Untergebenen nicht weit genug ziehen kann. Nicht als Ruhmespförtner für diese oder jene Person hat er sich aufzuspielen oder zum Reklame-Herold bestimmter Anstalten herzugeben. Er soll seine Aufnahmsfähigkeit, seinen pädagogischen Künstlersinn, seine überlegene, hochsinnige Berufsauffassung, seine sittlich integre, macht-, kraft- und charaktervolle Persönlichkeit, alle Glut seines Eifers und alle Frische seines Verstehens in die Atmosphäre der Schule tauchen, sozusagen als Luftdruckmesser feststellen, was die Schule heute einem normal entwickelten, aufnahmsfähigen Menschenkinde zu bieten vermag. Er soll der Schrittzähler sein, der jeden Fortgang anzeigt, jeden Stillstand, jede Rückläufigkeit. In ihm soll man den Schlüsselbewahrer des pädagogischen Idealismus sehen dürfen, den alle Aufgaben und Arbeitsbedingungen des Schulgebietes umspannenden Geist, der nicht ruht und nicht rastet, die seiner Obhut unterstehenden Schulen zu dem zu machen, was sie sein sollen: zu Stätten freier und reiner Menschenbildung, und dem nichts so sehr am Herzen liegt, wie das Wohl von Schülern und Lehrern. Wer möchte bezweifeln, dafs ein solcher

Inspektor, der sein
erfafst hat und in (
bindung der besten
Lebens Glück und I
ganzen Geistes-, G
anlage einen hochgel
allem Menschlichen
Verständnis entgege

Bewegen sich nu
die unter uns, neb
stehend, den Amt
führenden in dieser
alle auf der angedeu
es auch engherzige I
ihnen, schulfuchser
Formenmenschen,
und Haarspalter, un
aufgeblasene Frosc
züngige pädagogis
alle Schularbeit ans
und den ihn unter
liebsten die Diensi
möchten?

In Anekdoten u
Scherzen der päd
wird niemand eine
heit suchen; aber ei
licher Wahrheit lieg
da geht mir ein
Kopf, das ich in j
aus dem Munde ein
schulinspektors und
vollen Landesschuli
das lautet:

»Die Aufseher schä
Die alles verstehn
Doch hab' ich auc

Die alles verzeih'n

Wo die Erf
wurden, denen dies
verdanken, verschläg
möchte es nicht, den
dafs diese Sprache
werden könnte. D
die fünfe gerad sein
gehen läfst, wie C
es fügen, festen Bod
niemand behaupten.
Schule nicht ander
ungarischen Sprich
wird wohl geschehe
geschieht, ist noch

5. Nebenamtliche oder Fachaufsicht. Seitab mag hier die Frage bleiben, ob neben der streng fachmännischen Durchführung der Schulaufsicht vom Standpunkte der heutigen Erziehungswissenschaft auch die nebenamtliche, nichtfachmännische, die zwar nicht in Österreich, aber in mehreren anderen Ländern noch ihre eifrigen Vertreter hat, zugelassen werden soll oder nicht. Meine Meinung ist kurz die: Nur jene Schulaufsichtsweise ist gut und vernünftig, die den Schulinspektor in der wünschenswerten Fühlung mit dem Lehrstande erhält, genug Zeit zur Ausübung seiner Rechte und ein ungeteiltes Lebensinteresse bei ihm voraussetzt und zugleich eine Sach- und Fachkenntnis von ihm fordert, die ihn zu klarem Urteil und zu wirksamer Mithilfe an der Berufsarbeit der Lehrerschaft befähigt. Eine Aufsichtsordnung dagegen, die des schönen Ebenmafses zwischen Rechten und Pflichten entbehrt, die der Schule und Lehrerwelt die ihr zukommende Vertretung ihrer Interessen verkümmert, die Lehrer der Gefahr aussetzt, auf verkehrte Lehrwege gedrängt zu werden, das Weiterstreben im Lehrerstande lähmt und die Entwicklung des Standesgeistes in der Lehrerschaft hindert, vielleicht sogar zu Zerwürfnissen zwischen Schule und Kirche führt, ist reif, von unserer Zeit endgültig zu den Toten gelegt zu werden. (Siehe mehr über die Frage bei Rein, Zur Schulaufsichtsfrage; derselbe, Pädagogik S. 562 ff.; Dörpfeld, Beitrag zur Lebensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung; Lay, Pädagogische Fachbildung und Fachaufsicht; Bleyhl, Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft; Polack, Was dem Lehrstande und der Schule noch fehlt. A. Drei Fragen des Lehrerstandes S. 19 ff.)

Dafs von einer Schulaufsicht, wie sie im Vorausgehenden nach ihren Zielen und Aufgaben abgezeichnet wurde, viel Förderliches ausgehen kann und unter der Führung eines Inspektors, der seine ganze Seele an sein Werk setzt, Schule und Lehrer sich wohl fühlen werden, können wir als feststehend und unbezweifelt ansehen. Ich glaube, da tritt ein schönes Wort der Bibel in seine Rechte. Es steht im Buche Hiob (10, 12) und lautet: »Vitam tribuisti mihi et visitatio tua custodivit spiritum meum« (Leben hast Du an mir getan und Dein Aufsehen bewahret meinen Odem). So können die Schulen unter solchen Vorgesetzten von sich sagen.

6. Die natürlichen Grenzen des Einflußbereiches. Imponderabilien des Schulamtes. Und doch mufs ich mit einem dick unterstrichenen Aber mein Schlufswort einleiten, wenn ich diese Dinge durch und zu Ende denken will. Es ist keine neue Weisheit, wenn ich sage: Tief vermag das Auge eines guten Inspektors zu blicken, aber mit bestem Willen nicht immer tief genug. Was ihm entgeht, ja entgehen mufs, von dem Buch mit 7 Siegeln, das die unmefsbaren und unwägbaren Gröfsen des Schullebens hinter seinen Deckeln birgt, davon soll noch kurz die Rede sein.

Man täusche sich nicht: in vielen Dingen, und besonders in jenen, die den eigentlichen Duft und Schmelz der Schule, den vollen Atem des Unterrichts machen, kann die Schulaufsicht der Wahrheit nicht nahe genug kommen. Es mufs immer eine Differenz bleiben zwischen den gefundenen und den wirklichen Ergebnissen: auch die Schule hat ihre Imponderabilien.

Es wäre ein leichtes, zu zeigen, dafs selbst über eine Seite, die ganz offen darzuliegen scheint, die Lehrkunst seines Lehrpersonals, dem Inspektor zwischen den Wänden des Schulzimmers kein rechtes Licht aufgeht. Ja, der Revisor kann ohne weiters erkennen, ob er es mit einem ganz ungeschickten und ungelenken Anfänger zu tun hat, dem nachlässige Vorbereitung, lückenhafte Beherrschung des Stoffes, windiges Allgemeinwissen, Unklarheit im Denken und Sprechen, also völlige didaktische Unbrauchbarkeit vorgeworfen werden darf. Aber wird er ebenso sicher einen mittelmäfsig gewandten und mäfsig kenntnisreichen, einen tüchtigen Lehrer richtig zu durchschauen und abzuschätzen vermögen? Kann er so recht inne werden, wie beim Unterrichte der Boden vorbereitet und der Acker vom Unkraut gereinigt, wie die Schüler gezwungen werden, aus ihrer Trägheit und Untätigkeit herauszutreten, wie neue Begriffe beigebracht, unklare, die in den Kindern stecken, richtig erklärt, hohle, die nur als Worte im Gedächtnisse liegen, mit Vorstellungsinhalt

gefüllt werden? Läfst sich im Spiegel einiger halber oder ganzer Unterrichtsstunden auffassen, ob die geistige Zucht gehörig gehandhabt, die Eigenart der Kinder gebührend berücksichtigt oder ob schematisiert und Kompagniepädagogik getrieben wird? Gern lasse ich mich widerlegen, wenn ich zu schwarz sehe: aber ich glaube, diese Fragen können nicht rundweg bejaht werden.

Und gesetzt, der Inspektor vermöchte es, richtig abzuschätzen, wieviel Kenntnisse in den einzelnen Lehrfächern in den Kopf der Kinder gekommen sind, welche Stärke und Beweglichkeit sie durch fleifsige Anwendung und Übung gewonnen haben: kann er sich auch über das innere Leben der jungen Wesen, die vor ihm sitzen, über die Belebung, Erwärmung, Hebung ihrer inneren Kraft hinlänglich Klarheit verschaffen? Hat er den Gradmesser in der Hand, um zu bestimmen, wie der Lehrer durch seinen Unterricht erziehlich gewirkt hat? Wie soll er die Menge der Gemütslagen, in die der Unterricht die Schüler versetzt hat, ermitteln?

Und dann, wer wüfste nicht, dafs die Inspektionsstunde, weil immer nur das Kontrollierbare, Gedächtnismäfsige, Reproduzierte, Gebundene in den Vordergrund gerückt wird, anstatt dafs dem gründlich Durchdachten und frisch Herausgearbeiteten, dem lebendigen Wort und der selbständigen Produktion eine Stätte bereitet würde, eine der schlechtesten, ja nicht selten die wertloseste Unterrichtsstunde des ganzen Schuljahres ist? Von der Befangenheit und Gebundenheit gar nicht zu reden, die jede Visitationsstunde als Schatten vorauswirft.

Ich will zwar nicht sagen, dafs die Möglichkeit nicht vorhanden ist, dafs der Inspektor den Lehrer einmal in seiner völlig freien und ungebundenen, bis ins Kleinste sich verlierenden Arbeit belauscht und demgemäfs mit seinem Urteil das Richtige trifft, aber die weitaus gröfsere Wahrscheinlichkeit spricht für das Falschsehen und Scheibeverfehlen. Das Verhältnis des Lehrers zu Methode und Unterrichtskunst, das wirkliche nämlich, bekommt nur selten ein Schulinspektor ungetrübt und unverzerrt zu Gesichte.

Und noch viel weniger bekommt er

den Lehrton, die St
des Unterrichts unv
dämpft zu Gehör.
des Geistes und Ch
sind, je schamhafter,
zeptiver seine Seele
wird er vor der fre
sich heraustreten.

Es ist traurig, ab
sein: in 9 von 10 Fä
der Lehrer von Got
der starken Gefühle,
Herzen der Schüler j
es aber nicht über
gewichtigen Person d
Schauspieler zu mach
den Kindern vorzul
und verkannt sehen.
der ihm auf der l
höchstens soviel Lu
weifs, aber was er da
das sieht ein Inspekto
selten.

Und so gibt es i
ponderabilien im Ges
worüber dem Inspek
der scharfsichtigste u
meister — ungedämp
gehen können. Das
des Lehrers zu den
Seiten der inneren ur
die Behandlung und I
durch den Lehrer,
Persönlichkeit auf d
Gestaltungsfähigkeit
der berechtigten Eige
nach den besonder
selben — dies und
heimnisse, von dener
mehrerer Revisionss
nicht wegzieht.

Und wie selten
zu richtigen und
finden, wo die häus
Jugend und sonstige
flüsse in Frage kon
liegen nicht wie den
Tausende von beoba
vor, aus denen er sich
oder der Schulklasse zu
er weifs nicht, welch
leben der Kinder a
Schuh drückt und
Höslein der Klein

Die »Biene, die von Pflanze zu Pflanze fliegt« — um ein schönes Wort von Münch in Kost zu nehmen —, kennt den Wurzelboden des Gartenlandes nicht, aus dem die Blumen schiefsen, und nicht die zarten Saugwürzlein, mit denen sie Nahrung und Kraft aus ihm ziehen. Und woher sollte es dem Inspektor angeflogen sein, ob dieses oder jenes Arbeiter- oder Waldbauernkind eine warme Suppe im Leibe hat und welcher Art die Sorgenwolke ist, die über dem Leben seiner Eltern hängt?

Und darum ist es allemal ein Glück, wenn der Inspektor soviel Wahrheits- und Gerechtigkeitsgefühl besitzt, sich mit dem Lehrer offen und vertrauensvoll über den Grund seiner besonderen Wahrnehmungen auszusprechen. Aber wehe, wenn er unbedacht aus seiner olympischen Höhe mit Zeichen und Wundern in die scheinbar verkehrte Schulwelt hineinfährt! Jeder Blitz ein Wasserstrahl, jedes strafende Wort eine Freikugel, die auf den Schützen zurückfliegt!

Sunt certi denique fines. Diese Grenzschranken des Einflusses der Schulaufsicht werden von den besonnensten und ehrlichsten Verwaltern des Aufsichtsamtes weder verkannt noch übersehen. Man hat den Mut, sich einzugestehen, dafs selbst in dem, was fafsbar, mefsbar und wägbar ist, der revidierende Fluggast die Wahrheit niemals völlig erreichen kann, dafs vieles vor ihm »in purpurner Tiefe« schläft, dem sich zu nähern er das Mittel nicht finden wird, manches, bei dem er froh sein mufs, wenn er es nur zu einer leise aufdämmernden Ahnung bringt.

Aber bei gutem Willen schwindet manche Schwierigkeit und ehrliches Bemühen, der Wahrheit auf den Grund zu kommen, macht die Kluft zwischen dem ermittelten und dem wahren Stand der Dinge immer kleiner. Und für Schulaufseher und Lehrer, die in diesem Punkte noch nicht klar sehen, wie die Dinge liegen, und eine Brücke suchen, die durch Wahrheit zum Besseren führt, möchte ich das alte Dichterwort abstäuben:

»Das Beste deiner Schul' kann man nicht revidieren,
Es wird im Leben einst das Herz der Schüler zieren.«

Literatur: Vergl. die Zusammenstellung in Bd. VI, S. 489 f. — Abel, Schulaufsicht und Schulleitung (Allgem. Rundschau, München 1907). — Akin, Ideen zur Reform des höheren Unterrichtswesens. Pest 1868. — Alloy, Sui ginnasi in Austria. Vienna 1850. — Amante, Nuovo codice scolastico vigente. Roma 1901. — Anderssen, The New Law for the Secondary Schools in Norway. (In: Special Reports on Educational Subjects, Vol. VIII). London 1902. — Andreae, Über Schulleitung (Bayer. Lehrerzeitg. 1901). — Ders., Kirche und Schule. (In: Loos, Enzyklop. Handb. der Erziehungskunde I. Bd., S. 843 ff.). Wien u. Leipzig 1906. — Die Aufgabe des Schulleiters in Betreff der Schulaufsicht (Pädag. Zeitg. 1904). — Backhaus, Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Osnabrück 1869. — Ballauf, Die Schule als Staatsanstalt (Oldenb. Schulbl. 1850). — Barthel, Schulpädagogik. 2. Aufl. Lissa 1845. — Baumann, Volksschulen, höh. Schulen u. Universitäten. Wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten. Göttingen 1893. — Baumeister, Die Einrichtung und Verwaltung des höh. Schulwesens in den Kulturländern. München 1897. — Baumgarten, Volksschule u. Kirche. Leipzig 1890. — Beer u. Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Kulturstaaten Europas. 2 Bde. Wien 1867—1868. — Beier, Die höh. Schulen in Preufsen und ihre Lehrer. 2. Aufl. Halle a. S. 1902. Dazu: I. Ergänzungsheft 1904. II. Ergänzungsheft 1906. — Bergquist, Nya läroverksstadgan med flera nya författningar rörande rikets allmänna läroverk. Stockholm 1905. — Berninger, Die geistliche Schulaufsicht in der Volksschule, ihre Berechtigung und Ausübung. Würzburg 1894. — Die österr. Bezirksschulinspektion. Vorschläge zur Reform. (Pädag. Zeitfragen, Heft I.) Wien 1886. — Das Bezirkschulinspektorat (Deutsch-österr. Lehrerzeitg. 1898). — Bleyhl, Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistl. Herrschaft. Berlin-Schöneberg 1902. — Bock, Schulkunde. Breslau 1881. — Bohnstedt, Zur Strategie und Taktik der Schulaufsicht. Leipzig 1907. — Bornemann, Schulinspektion durch Bürger (Hamburger Schulzeitg. 1900). — Boy, Beiträge zur Lösung der Schulaufsichtsfrage (Pädag. Zeitg. 1894). — Buhler, Die geistl. Ortsschulaufsicht (Weim. Kirchen- u. Schulblatt 1894). — Burckhard, Volksschulgesetze. 2 Bde. 2. Aufl. Wien 1893. — Bureaukratische Omnipotenz (Freie Schulzeitg. 1898). — Cathrein, Die Aufgaben der Staatsgewalt und ihre Grenzen. Freiburg i. B. 1882. — Codex des im Königreich Sachsen geltenden Kirchen- u. Schulrechts. 3. Aufl., bearb. von P. v. Seydewitz. Leipzig 1891. — Collischonn, Kulturbestrebungen und Schule in Chile. Progr. d. Adlerflychtschule in Frankfurt a. M. 1898. — Commenda, Schulaufsicht (In: Loos, Enzyklop. Handb. d. Erziehungskunde. II. Bd., S. 578). Wien u. Leipzig 1908. — Conradt, Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen. Wiesbaden 1890. — Craik, The state in its relation to education. New and revsied edition. London 1896. — Dahn, Das herrschende

Schulsystem und die nationale Schulreform. Kiel 1900. — Deinhardt, Über Schulorganisation (Wiener Pädag. Jahrb. II). — Ders., Die moderne Volksschule in Sturm und Drang (Österreichischer Schulbote 1878). — Deltzer, Die Selbständigkeit der deutschen Volksschule. Dortmund 1887. — Dienstinstruktion für die staatlichen Schulaufsichtsbeamten in Berlin. Berlin 1904. — Diesterweg, Über Inspektion, Stellung und Wesen der neuen Volksschule. Essen 1846. — Ders., Organisation und Emanzipation der Volksschule (In: Adolf Diesterweg von Sallwürk, II. Bd.). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899. — Ders., Über die Schulinspektion (Ausgew. Schriften, herausgeg. von Langenberg, 4 Bde.). Frankfurt a. M. 1882. — Dittes, Bureaupädagogik (Österr. Schulbote 1880). — Ders., Über Schulorganisation (Österr. Schulbote 1888). — Dobschall, Die Inspektion der Volksschule im Sinne der wahren Pädagogik. Liegnitz 1843. — Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863. — Ders., Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung. Elberfeld 1868. — Ders., Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche (Ev. Schulbl. 1869). — Ders., Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverfassung. Barmen 1878. — Ders., Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. Ebenda 1880. — Ders., Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien u. feierlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1893. — Drewke, Die natur- und kulturgemäfse Schulverwaltung. Leipzig 1898. — Ders., Darlegung und Beurteilung der Dörpfeldschen Schulverfassungstheorie (Rhein. Bl. f. Erz.- u. Unterr. 1898). — Ders., Wann wird die Schulaufsicht endlich ihren Zweck erreichen? Leipzig 1897. — Ehrhardt, Unser Schulwesen. Stuttgart 1905. — Die Emanzipation der Schule, nebst einer Hinweisung auf die Fortschritte des Schulwesens in Sachsen und Österreich, von einem sächsischen Geistlichen. Leipzig 1845. — Engelmann, Die geschichtl. Entwicklung der Schulaufsichts- und Lehrerbildungsfrage. Krefeld 1907. — Fachaufsicht und Bezirksschullehrer (Bad. Schulzeitg. 1899). — Fachaufsicht und Ferienkurse (D. Volkssch. 1898). — Fachmännische Kreisschulinspektion (Pädag. Zeitg. 1899). — Faguet, La liberté de l'enseignement (In: Problèmes politiques). Paris 1900. — Falch, Gedanken über eine Reform unseres (des bayr.) Mittelschulwesens. Würzburg 1888. — Fehleisen, Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Stuttgart 1900. — v. Felbiger, Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. Prag 1780. — Ders., Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kais.-königl. Erbländern. Bearb. u. mit Erläuterungen versehen von Panholzer (In: Kunz, Bibl. d. kath. Pädag., V. Bd., Freiburg 1892). — Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. II. Bd, Hannover 1892. — Fleischner, Österr. Schulpolitik (Deutsche

Stimmen 1900). — Fr
Aufgaben und ihre C
Frisch, Die Bezirkssc
bote 1882, 1888, 188
Inspektor (In: Lose
Schulleben). Wien
Grundlehren der Sc
Wien 1891. — Ders.,
Dresden 1886. — Fü
für die kgl. bayer. C
u. Lateinschulen. W
Die Neuschule Öster
Schattenseiten. Inns
Zur Frage der Schul
1906. — Die geistlic
Schulzeitg. 1898). —
sicht und ihre Berecht
1897). — Geistliche
(Kreuzzeitg. 1891). —
schulinspektion! Wit
minister v. Studt u. d
Berlin 1907. — Gie
nungen betr. das V
Mittel- und die höh. M
5. Aufl. Düsseldorf
regolamenti della pu
1895. — Gneist, Die S
schule. Berlin 1889.
jurisprudence de l'en
l'enseignement privé
— Göckel, Grundzüge
aufsicht. Heidelberg
deutsche Volksschule.
nach aufsen, Organis
recht, geschichtl. En
Gréard, La législation
en France depuis 1789
Paris 1874. — Greyso
en Belgique. Histoir
lation. II. Enseigne
1894. — Gruber, Frei
österr. Normalschulen
— Grunholzer u. Ma
in der Schweiz. I. B
weller, Schulaufsicht
Schulbl. 1894). — Gu
seine Schule. Berlin
u. Volksschullehrer (
Bielefeld. — Haberma
Leipzig 1893. — Hal
geistl. Lokalschulinspe
Hammerstein, Die S
— Hansel, Das Ins
(Kathol. Schulzeitg.
Volksschullehrer. 5
— Ders., Der jetzig
Volksschulwesens.
Die Schulrevision. 2
Heinemann, Handbu
und Verwaltung der
walteten u. staatlich
anstalten in Preufsen.
v. Helfert, Die österr.
Prag 1860—1861. —
deutschen Volksschul
1858—1860. — R. v.
Gesetze, Verordnung

das Volksschulwesen in Niederösterreich. Wien 1889. — Herzog, Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürl. Grundlage. Zürich 1892. — Hintner, Was man bei Inspektionen nicht sieht (Laibacher Schulzeitg. 1896). — Hollenberg, Schule, Staat, Kirche und Unterrichtsgesetz (D. Zeitschr. f. christl. Wissensch. 1860). — Ders., Kreisschulinspektoren. Ebenda 1899. — Homscheidt-Grabowsky, Die Schulaufsicht. Bielefeld 1894. — Hornich, Österr. Schulwesen (In diesem Handbuch, Bd. VI, S. 420 ff.). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907. — Hornemann, Die Zukunft unserer höh. Schulen. Hannover 1887. — Hotz, Das schweizerische Unterrichtswesen. Basel 1904. — Hunziker, Geschichte der schweizer. Volksschule. Zürich 1893. — Der Ideal-Schulinspektor (Schulbote f. Hessen 1904). — Von den Inspektoren der Lehrerbildungsanstalten und Volksschulen (Schles. Schulblatt 1900). — Instruktion f. Ortsschulaufseher. Wien 1859. — Instruktion f. die Schulaufseher auf dem Lande. Ebenda 1779. — Provisorische Instruktion f. kathol. Schulbezirksaufseher. Ebenda 1858. — Verbesserte Instruktion für die Visitatoren der Landschulen. Ebenda 1779. — Jessen, Ortsschulräte (In: Pädag. Skizzen, Bd. II). Ebenda 1874. — Ders., Die kirchliche Schulaufsicht (Deutschösterr. Lehrerzeitg. 1897). — Ders., Die Staatsschule. Ebenda 1898. — Jetter, Vorwärts nach innen! (Deutsch. Schulfreund 1901). — Jolly, Die französische Volksschule unter der dritten Republik. Paris 1884. — Joos, Die Mittelschulen im Grofsh. Hessen. Giefsen 1903. — Ders., Die Mittelschulen im Grofsh. Baden. 2. Aufl. Karlsruhe 1898. — Juds, Die Schulaufsichtsfrage. Königsberg 1904. — Katzer, Die Frage über Trennung der Schule von der Kirche. Pirna 1872. — Keferstein, Die Konfessionsschule und ihre Konsequenzen. Wien 1883. — Keller, Die Zwangmischschule. Frankfurt 1888. — Kerschensteiner, Grundfragen d. Schulorganisation. Leipzig 1907. — Kirche und Schule (N. Westd. Lehrerztg. 1896). — Kirchheim, Der Zerstörungsgeist der staatl. Volksschule. Mainz 1897. — Kirchliche Schulansprüche (Lehrerheim 1898). — Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht. Leipzig 1854. — Knecht, Die Staatserziehung im Prinzip verwerflich, in ihren Folgen verderblich. Freiburg 1880. — Ders., Die Lösung der Schulfrage. Ebenda 1881. — Knoke, Über die pädagogische Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt (Neue kirchl. Zeitschr. 1894). — Ders., Warum ist für die Errichtung von pädagog. Universitätsseminaren für Mittelschullehrer zu plädieren? (Akad. Rundschau 1894.) — Ders., Vorbildung der Theologen für die Schulaufsicht (In diesem Handbuch, 2. Aufl., VII. Bd., S. 2 ff.). — Kohlrausch, Das höh. Schulwesen des Königr. Hannover. Hannover 1855. — Kobel, Die Prüfungen der Schulinspektoren in Italien (Pr. Schulztg. 1898). — Kögler, Die Ortsschulaufsicht (Weimar. Kirchen- und Schulblatt 1893). — Krause, Die engl. Volksschulgesetzgebung, mit bes. Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche dargestellt. Berlin 1907. — Die Kreisschulinspektion (N. Pädag. Ztg. 1897). — Kretschmar, Das höh. Schulwesen im Königr. Sachsen. Leipzig 1903. — Kretzschmar, Die Einheitlichkeit des Unterrichts im Schulorganismus. Berlin o. J. — Krüger, Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien des Herzogtums Anhalt. Dessau 1900. — Krummacher, Die christliche Volksschule. 2. Aufl. Essen 1825. — Laake, Die Schulaufsicht. Berlin 1880. — v. Lachemair, Die Schulfrage. Augsburg 1869. — v. d. Lage, Das Unterrichtswesen und die Erziehungsideale des spanischen Amerika. Hamburg 1889. — Langermann, Schulleitung und Schulaufsicht. Minden 1905. — Lange, Das Volksschulwesen in der Prov. Posen, wie es war und sein soll (Pädag. Abh., herausgeg. von Bartholomäus, VI., 8. Heft). Bielefeld. — Largiadèr, Volksschulkunde. 2. Aufl. Zürich 1871. — Lascar-Bibiri, Colectiunea legitor, regulamentelor. Bd. II. Bucuresci 1904. — Lauer, Entwicklung und Gestaltung des belgischen Volksschulwesens seit 1842. Berlin 1885. — Lavisse, A propos de nos écoles. Paris 1895. — Lay, Pädag. Fachbildung und Fachaufsicht. Wiesbaden 1901. — Leclerc, L'education en Angleterre des classes moyennes et dirigeantes. Paris 1894. — Leobner, Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Wien u. Leipzig 1907. — Freih. v. Leonhardi, Das Verhältnis von Schule, Staat u. Kirche. Prag 1871. — Leuschke, Zu unserm Programm der Zukunft: »Die Kirche den Theologen, den Pädagogen die Schule« (Sächs. Schulzeitg. 1900). — Lexis, Die höh. Lehranstalten u. das Mädchenschulwesen im Deutschen Reiche. Berlin 1904. — Lilie, Die Emanzipation der Schule von der Kirche in ihrer geschichtl. Entwicklung. Kiel 1843. — Linde, Persönlichkeitspädagogik. Leipzig 1897. — Lindner, Grundrifs der Pädagogik als Wissenschaft. Aus dem Nachl. herausgeg. von Domin. Wien 1889. — Ludewig, Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel u. Halle 1841. — Mann, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zueinander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilh. v. Humboldt. (Pädag. Mag., 160. Heft.) Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901. — v. Marenzeller, Normalien für die Gymnasien und Realsschulen in Österreich. 2 Bde. Wien 1884. — Mathesius, Lehrerbildung und Schulaufsicht (Pädag. Bl. 1901). — Martinazzoli e Credaro, Dizionario illustrato di Pedagogia. Vol. III. Milano 1896. — Matthias, Freude an der Schule (Monatsschr. f. höh. Schulen 1905). — Menge, Ein Prüfungsmittel bei Visitationen (Lehrpr. u. Lehrg. 1907). — Mey, Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau u. ihrer histor. Entwicklung. 2. Aufl. Leipzig 1901. — Meyer, Die Lokalschulaufsicht. Bonn 1882. — Ders., Der Kampf um die Schule. Ebenda 1882. — Ders., Die Lokalschulaufsicht, Gutachten u. Verhandlung. Ebenda 1883. — Mogersoen, Du régime légal de l'enseignement primaire en Hollande. Paris 1895. — Monatsblätter f. die Schulaufsicht. Breslau. (Mehrere Jahrgänge.) — Morsch, Das höh. Lehramt in

Deutschland u. Österreich. Leipzig u. Berlin 1905. — Mösmer, Ansichten über das Verhältnis von Staat u. Kirche zur Schule. 2. Aufl. Innsbruck 1862. — Müller, Der Kampf um die Schule (Pädag. Reform 1896). — Münch, Geist des Lehramts. Berlin 1903. — Ders., Zukunftspädagogik. Berlin 1904. — Murray, Die Organisation des höh. Schulwesens in den Vereinigten Staaten Amerikas und in England und die Stellung des Staates zu demselben. Jena 1888. — Nagele, Das Bezirksschulinspektorat in Steiermark (Österr. Schulbote 1899). — Neese, Die preufs.-deutsche Volksschule. 2. Aufl. Berlin 1889. — Ders., Die Schule in ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche. Ebenda 1889. — Nerincx, Du régime légal de l'enseignement primaire en Angleterre. Genf 1895. — Nikoltschoff, Bulgarisches Schulwesen. (In diesem Handbuch, 2. Aufl., Bd. I.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — Nodnagel, Das höh. Schulwesen im Grofsh. Hessen. Giefsen 1903. — Wie werden unsere Normal- u. Gymnasialschulen wesentlich besser? (Österr. Blätter f. Lit. 1848.) — v. Obentraut, Die österr. Volksschulgesetze. I. Bd.: Reichsgesetze u. Ministerialerlässe. II. Bd.: Landesgesetze. Wien 1878. — Ohlert, Die deutsche höh. Schule. Hannover 1896. — Organisation de l'enseignement moyen en Belgique, recueil des lois, réglements et instructions. Bruxelles 1893. — Über den Ortsschulrat (Freie pädag. Blätter 1895). — Pachtler, Die geistige Knechtung der Völker durch das Schulmonopol des Staates. Amberg 1875. — Ders., Das göttliche Recht der Familie und der Kirche auf die Schule. Mainz 1879. — Zur pädag. Qualifikation der Theologen (D. Lehrerh. 1899). — Paludan, Det höjere Skolevaesen. Köbenhavn 1895. — Paulsen, Die höh. Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staate und zur geistigen Kultur. Braunschweig 1904. — Petersilie, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. I. u. II. Bd. (In: Hand- u. Lehrbuch der Staatswissenschaften von Kuno Frankenstein, 3. Abt., 3. Bd.) Leipzig 1897. — Plüschke, Schulrecht u. Schulgesetze. (Abh. aus dem Gebiete des Schulrechts, 6.—11. Heft.) Berlin 1905. — Polack, Die Schulaufsicht. Bielefeld u. Leipzig 1888. — Ders., Was dem Lehrerstande und der Schule noch fehlt. A. Drei Lebensfragen des Lehrerstandes. (Sammlung pädag. Vorträge, herausgeg. von Meyer-Markau, X. Bd., 1. Heft.) Bonn, Berlin u. Leipzig o. J. — Ders., Eine fruchtbare Schulaufsicht. Vortrag (Pädag. Brosamen 1903). — Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. k. deutschen Erbstaaten. Wien 1806. — Polz, Die Frage der Ortsschulaufsicht vor dem Forum der Pädagogik (Lehrerzeitg. f. Thüringen und Mitteldeutschland 1893). — Ders., Die Schulaufsicht. Ebenda 1894. — Potz, Kirche und Schule. Pfarrhaus u. Schulhaus. Dresden 1888. — Beschlüsse der Provinzialsynoden der Diözese Olmütz, betr. das Schulwesen und die Schulaufsicht v. 1400 u. 1412 (In: Fasseau, Collectio synodorum et statutorum almae

dioecesis Olomucensis).
Welcher Anteil gebührt
an dem Werke der Jug
Studien, herausgeg. vo
u. Leipzig 1877. — Rag
ideal, Schule. Basel 1
geistliche Schulaufsicht
Stuttgart 1894. — R
Leipzig u. Frankfurt a.
volksschulgesetz samt
führungsvorschriften e
Schul- u. Unterrichtso
schulen u. für Bürgers
1906. — Rein, Zur Schu
salza, Hermann Beyer 8
1894. — Ders., Kirche
Moderne Zeitfragen,
berg). Berlin 1905. –
systemat. Darstellung.
Hermann Beyer & Söhn
(Schulaufsicht u. Schulp
Ortsschulaufsicht (In di
Bd. VI, S. 414 ff.). Eb
oder Kreisschulinspekto
zeitg. 1899). — Resc
Unterricht an den höh.
Realschulw. 1907). — R
bildungswesens. Stutt
Die Rhein. Synoden u
schulaufsicht (Evang. S
Die Emanzipation der
Leipzig 1870. — Riefs,
die christliche Schule. F
Das Verhältnis der V
Staat und Kirche. Pa
Die Schulaufsicht und
(N. Bad. Schulzeitg. 18
ständigkeit der Schule
Kirche (Pädag. Studie
v. Rönne, Das Unter
Staates. 2 Bde. Berli
Schulaufsichtsgesetz (P
— Rouvier, L'enseign
au début du XXe siècl
würk. Art und Bedeutu
Schulaufsicht. Gotha 1
der Volksschulaufsicht
Langensalza, Hermann
& Mann), 1891. — Sch
liche Schulaufsicht und
feld 1896. — Ders.,
Ebenda 1901. — Scha
der Gegenwart haupt
Lehrerzeitg. 1896). —
(Allgem. D. Lehrerzei
Encyklopädie des ges
Erziehungswesens. 2.
— Schmidt, Verwalt
niederen Schulwesens
gogium 1895, 11. Heft)
reichung der Kirche u
Leipzig 1867. — Schne
Volksschulwesen im I
Berlin 1887. — Schran
und Streitfragen. Münc
aufsicht (Lehrerheim 18
in den Kantonen der S

Zeitschr. 1905). — Zur Frage der Schulaufsicht (»Pastor bonus«, Zeitschr. f. kirchl. Wissensch. u. Praxis 1894). — Über die Beteiligung der Frau an der Schulaufsicht (Schweiz. Lehrerzeitg. 1897). — Zur Schulaufsicht (Pädag. Rundschau, Wien 1900). — Zur Schulaufsichtsfrage (Bad. Schulzeitg. 1898). — Die Schulaufsichtsfrage und die Geistlichen (Pädag. Zeitg. 1893). — Worin besteht die Tüchtigkeit eines Schulinspektors? (Allgem. Deutsche Lehrerzeitg. 1896.) Die herrschende und die dienende Schule (Evang. Schulbl. 1899). — Die Schule ist und bleibt ein — Ekklesiastikum (Lehrerzeitg. f. Ost- u. Westpreufsen 1896). — Schulleitung und Schulaufsicht (Österr. Schulbote in verschiedenen Jahrgängen, bes. 1862, 1867, 1875, 1882, 1885, 1887—1889, 1898—1907). — Schulze, Volksschulkunde. Gotha 1893. — Schunck, Wer hat ein Recht auf die Schule? (Westd. Lehrerzeitg. 1900). — Schwicker, Die ungar. Gymnasien. Geschichte, System, Statistik. Budapest 1881. — Schwochow, Die Schulpraxis. Gera 1898. — Seidenstücker, Über Schulinspektion oder Beweis, wie nachteilig es in unseren Zeiten sei, die Schulinspektion den Predigern zu überlassen. Helmstädt 1797. — Seminarlehrer und Volksschullehrer (Pädag. Abh., Heft XXXXV). Bielefeld. — Sendler u. Kobel, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturvölker. 2 Bde. Breslau 1900 u. 1901. — Sondermann, Ansichten und Vorschläge in bezug auf das öffentliche Unterrichtswesen. Innsbruck 1836. — Spahn, Der Kampf um die Schule in Frankreich und Deutschland. Kempten 1907. — Spängler, Das positive Schulrecht. Salzburg 1905. — Die Staatsschule (Deutsch-österr. Lehrerzeitg. 1898). — Stark, Die Volksschule in Österreich. Wien 1864. — Stephinski, Zur Schulaufsichtsfrage. Köln 1895. — Stötzner, Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart. Leipzig 1901. — Stoy, Befehlerles, eine der Todsünden der Bureaukratie (Allg. Schulzeitg. 1870). — Ströfer, Wem gehört die Schule? Eisenach 1885. — Szöllösi, Das öffentliche Unterrichtswesen Ungarns in der Gegenwart. I. Teil: Volksschulwesen. Budapest 1904. — Skolstvo u. Hrvatskoj i Slavoniji od njegova početka do konca 1895. Zagreb 1896. — Tews, Die preufsische Volksschule. Bielefeld u. Leipzig 1889. — Ders., Zur Schulaufsicht (Pädag. Zeitg. 1893). — Ders., Schulkompromifs, konfessionelle Schule, Simultanschule Schöneberg-Berlin 1904. — Ders., Schulkämpfe der Gegenwart. Leipzig 1906. — Thiersch, Über gelehrte Schulen, mit bes. Rücksicht auf Bayern. 3 Bde. Stuttgart 1826—1837. — Timmel-Zenz, Sammlung der Volksschulgesetze. 6 Bde. Linz 1894 u. 1900. — Tomberger, Vergleichende Übersicht aller österr. Landesgesetze. Wien 1876. — Gedanken über die Trennung der Schule von der Kirche (Theol.-prakt. Quartalschrift 1862). — Trüper, Die Schulen und die sozialen Fragen unserer Zeit. Gütersloh 1890. — Ders., Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Verhaegen, La lutte scolaire en Belgique. 2. ed. Gent 1905. — Verus, Die östereichische Volksschule. Freiburg i. Br. 1895. — Vogler, Die Volksschule im freien Staate. Wien 1852. — Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrerstandes in pädagog. Beziehung (Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagogik XX). — Die Volksschule im Kampf um ihr Recht. Denkschrift des hessischen Volksschullehrervereins. Kassel 1871. — Wagenhütter, Der Ortsschulrat und sein Wirken. Wien 1887. (Vergl. auch die entsprechenden Ausgaben für Oberösterreich von Timmel, für Steiermark von Rožek, für Salzburg, Kärnten und Schlesien von Obentraut, für Mähren von Fric, für Böhmen von Schedle.) — Weifs, Geschichte der österreich. Volksschule 1792—1848. 2 Bde. Graz 1904. — Weifsner, Die evangelische Kirche und die Volksschule. Wohlau 1893. — Wenzelburger, Das holländische Gymnasium. Heidelberg 1893. — Westernick, Was soll eine gute Schulinspektion leisten? Wismar 1878. — Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höh. Schulen in Preufsen. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin 1886. — Wiget, Welche Organisation der Volksschule entspricht den Bedürfnissen unserer Zeit? (Bündner Seminarbl. 1888.) — Wigge, Die Schulsynode. Wiesbaden 1890. — Ders., Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrtätigkeit. Bielefeld 1891. — Ders., Kirche und Schule (Der deutsche Schulmann 1902). — Wigge-Martin, Grundlagen zur naturgemäfsen Umgestaltung des gesamten Schulwesens. Dessau u. Leipzig 1894. — Wink, Die Schulaufsichtsfrage in Württemberg (D. Volksschule 1897). — Wittich, Was hat ein Direktor zu tun? (Pädag. Archiv 1898.) — Wörle, Die Emanzipation der Volksschule von der Bevormundung der Geistlichkeit. Wiesensteig 1844. — Wychgram, Von der Leitung unserer Schulen. Leipzig 1901. — Zell, Die moderne deutsche Volksschule. Freiburg 1867. — Zeller, Staat und Kirche. Leipzig 1873. — Ziehen, Schulpolitik und Pädagogik. Ebenda 1906. — Ders., Gedanken über die Führung des Schulaufsichtsamtes (Pädag. Archiv 1906 u. 1907). — Ders., Aus der Werkstatt der Schule. Leipzig 1907. — Zillessen, Nochmals die Schulaufsichtsfrage. Gütersloh 1886. — Ders., Weiteres zur Schulaufsichtsfrage. Berlin 1893. — Zillig, Über den pädagogischen Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung und über die Praktiker (Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädag. 1881). — Zöchbaur, Konfessionelle Schule (In: Loos, Enzykl. Handbuch d. Erziehungskunde. I. Bd., S. 879 ff.). Wien u. Leipzig 1906. — Zrodlowski, Das Schulwesen und seine Verwaltung. Leipzig 1889. — Zwerger, Die Volksschule in ihren Beziehungen zu Familie, Kirche und Staat. Wien, Gran u. Pest 1871. — Aus den letzten Jahren kommen in Betracht mehrere einschlägige Artikel der »Freien Schulzeitung« (1905), der »Deutsch-österreichisch. Lehrerzeitg. (1906), der »Schweiz. Pädag. Zeitschr. (1906), des »Schulboten« für Hessen (1904, 1905 u. 1906), der

»Christl. Welt« (1906 u. 1907), der »Monatsblätter f. d. Schulaufsicht« von Musolff in Breslau, bezw. Rzesnitzek in Plefs, der »Schulpflege«, Halbmonatsblätter d. Ver. der Rektoren Berlins und d. Prov. Brandenburg (1904—1907), des Ministerialblattes für Kirchen- und Schulangelegenheiten« (1906), des »Zentralblattes für die ges. Unterrichtsverwaltung in Preufsen« (1905—1907), des »Preufs. Volksschularchivs« (1906 u. 1907), der »New Yorker Staatszeitung«, der »Post« u. a. Preufs. Jahrb., Sept. 1907, Kabisch, Schulaufsicht.

Wels. F. Hintner.

Schulausflug

s. Exkursionen

Schulbäder

s. Bäder

Schulbank

1. Allgemeine Anforderungen an die Schulbank. 2. Anzahl der Bankgröfsen. 3. Der Sitz. 4. Der Tisch oder das Pult. 5. Die Lehne. 6. Die Distanz. 7. Zahl der Sitze. 8. Material und Aufstellung. 9. Gruppierung der Schulbanksysteme.

Soll das Schulleben keinen schädigenden Einflufs auf die körperliche Entwicklung unserer Jugend ausüben, so mufs vor allem auf richtig konstruierte Subsellien geachtet werden; denn es ist klar, dafs falsch dimensionierte Schulbänke, in denen das Kind täglich 4—6 Std. lang, wenn auch mit Unterbrechungen, sitzen mufs, höchst nachteilig auf den kindlichen Organismus einwirken müssen. Aber auch der Erfolg des Unterrichts wird durch schlechte Subsellien gehemmt, da eine Bank, welche zu unbequemem Sitzen und Stehen zwingt, eine schnelle Ermüdung und Abspannung herbeiführt (Kotelmann). Welche Schäden in dieser Beziehung die Schulbank erzeugen kann, ist bereits in den Artikeln: »Körperhaltung« und »Schreiben und Schrift« ausgeführt.

1. Allgemeine Anforderungen an die Schulbank. Nach den Forderungen der Hygiene soll die Schulbank, wenn sie richtig konstruiert ist, den Schüler zu einer richtigen Körperhaltung beim Schreiben nötigen, so dafs die Wirbelsäule ihre richtige Lage beibehält und das Auge sich in

normaler Entfernung
befindet; sie mufs l
sitzen nicht nur dem
reichende Unterstützu
Wirbelsäule nach Mö
sondern auch dem
freiheit gestatten; si
Wechsel in der Körp
bequemes Aufstehen
unbehindertes Stehe
leichtes Ein- und A
chen ein schnelles
der Kleider ermöglic
dieser Forderungen
Schulbank in den A
Teile den Körperma
Schüler entspricht;
Gefahren in geschl
wie sie z. B. durch
schlechtsteile auf de
schmaler Sitzbänke e
hindert sein. Endli
Hygiene dringend g
sellien möglichst we
Fufsbodens beeinträc
Nach den pädag
die teilweise schon
enthalten sind, ist no
Sitzen, Stehen, Ein
Schüler gegenseitige
vermieden werden;
jedem Kinde unmitt
um die Arbeiten zu
bessern; dafs die Üb
gewahrt bleibt; da
Unterbringung der S
nicht gebrauchten S
sind; dafs etwa v
Teile nicht zu Spiel
Anlafs geben usw.
die Schulbank für
Arbeiten, die beim U
notwendig sind, so
währen, dafs die Z
nicht gehemmt, son
gefördert werden.
In wirtschaftlich
den Subsellien zu f
der Konstruktion; D
Anschaffungspreis; n
stellung durch orts
eventuell unter Besc
struktionsteile von de
und leicht auszuführe

Reinigung der Bänke und des Zimmerfuſsbodens; geringer Platzbedarf.

In der Schwierigkeit, die einzelnen Forderungen, von denen einige miteinander im Gegensatz stehen, nach ihrem Werte sorgfältig gegeneinander abzuwägen, liegt die wesentlichste Ursache für die so oft verschiedenen Urteile über die Brauchbarkeit der einzelnen Systeme.

2. Anzahl der Bankgrößen. Für die Auswahl der Schulbankgröſsen sind einzig und allein die Gröſsenverhältnisse der Schüler und nicht die Altersklassen oder die Leistungen, Fähigkeiten o. a. maſsgebend. Zahlreiche Gröſsenmessungen sind bereits ausgeführt worden. Aus allen Ermittlungen hat sich ergeben, daſs die Körpergröſse nicht überall die gleiche ist, sondern daſs sie von Klima, Ernährungsweise, sozialer Stellung der Eltern, Rasse und anderen Faktoren vielfach abhängig ist. Es ist deshalb notwendig, daſs die Kinder in jedem Schulorte oder auch in gröſseren Bezirken, falls in diesen jene Faktoren keine wesentlichen Verschiedenheiten aufweisen, gemessen werden. Aber es genügt nicht, nur die Gesamtgröſse zu ermitteln, sondern es müssen auch die wichtigsten Maſse für einzelne andere Körperteile aufgesucht werden, weil die Körperlänge nicht überall das gleiche Verhältnis zu jenen Maſsen aufweist. Weiter ist zu bedenken, daſs unter den Schülern jeder Jahresklasse ausnahmsweise Kleine und ausnahmsweise Groſse vorkommen, die nach Cohns Messungen an 10060 Schulkindern aus neun vierklassigen Elementarschulen in Breslau in ihrer Körperlänge Differenzen von 36—62 cm aufweisen, während der gröſste Teil der Kinder, die »Hauptmasse«, nur Schwankungen bis zu 24 cm zeigen. Im allgemeinen kann man annehmen, daſs Schüler mit 10 cm Gröſsenunterschied dieselbe Schulbank benutzen können (Spieſs). Schildbach läſst letzteres zu für die kleinen Schulkinder bei Gröſsendifferenzen bis zu 6 cm, für die gröſseren bei Unterschieden bis zu 12 cm, weil für kleinere Schüler die Abweichungen von der Norm der Schulbankmaſse nicht so groſs sein dürfen als für gröſsere. Auf Grund dieser zulässigen Benutzung der gleichen Banknummer seitens der Schüler mit geringen Gröſsendifferenzen und nach Maſsgabe der ermittelten Körpergröſse sind nach Spieſs und nach der Wiener Schulbankexpertise 7 Bankgröſsen für die Volks- und Mittelschulen ausreichend. Für jede Klasse mehrklassiger Schulen sind Schulbänke in 3 Gröſsen anzufertigen, wobei aber zu bedenken ist, daſs die höheren Subsellien der einen Klasse den niederen der nächsthöheren gleichen. Bei einklassigen Schulen sind 3—5 Banknummern erforderlich.

Alljährlich mindestens einmal, besser jedoch zu Anfang jeden Semesters sind Gröſsenmessungen der Schüler vorzunehmen, und nach den gefundenen Maſsen ist die Einordnung der Schüler in die Schulbänke zu treffen. Da das jährliche Wachstum eines Schülers unter normalen Verhältnissen durchschnittlich 5—6 cm beträgt, so kann jedes Kind seine Bank wenigstens 1 Jahr, meistens aber an 2 Jahre benutzen. Bei dem starken Wachstum mancher Schüler wird es sich empfehlen, einzelnen auch in der Zwischenzeit eine gröſsere Schulbank anzuweisen. Da Ober- und Unterkörper nicht immer proportional ausgebildet sind, so ist bei den Messungen auch die Gröſse für den Oberkörper, den Oberschenkel und den Unterschenkel mit Fuſs zu ermitteln. Bei den Messungen ist das Schuhwerk nicht abzulegen. — Als zweckmäſsig empfiehlt es sich, an jeder Bank die gröſste und kleinste Körperlänge zu bezeichnen, für welche sie noch benutzbar ist.

3. Der Sitz. Da bei dem Sitzen die Oberschenkel in horizontaler Richtung auf der Sitzbank liegen und mit den Unterschenkeln einen rechten Winkel bilden, da ferner die Füſse mit ihren ganzen Flächen auf dem Fuſsboden stehen müssen, so folgt daraus, daſs die Höhe des Sitzes der Entfernung der Fuſssohle von der Kniekehle des im rechten Winkel gebeugten Kniees entsprechen, also etwas kleiner als die Länge des Unterschenkels mit Fuſs sein muſs. Diese Gröſse ist bei richtigen Proportionen des Körpers auf $^2/_7$ seiner Länge anzunehmen. Indessen wird es hier wie bei allen anderen Maſsen der Subsellien am besten sein, wenn für jedes Individuum diese Gröſse festgestellt und danach ihm seine Bank zugewiesen wird. Ist die Bank zu niedrig, so werden, wenn die Füſse fest auf dem Boden stehen, Ober- und Unter-

schenkel einen spitzen Winkel bilden. Durch den hierbei entstehenden Druck, der auf die in der Kniekehle sich hinziehenden Gefäfse und Nerven ausgeübt wird, tritt bald das Gefühl der Ermüdung, »des Einschlafens« ein; die nächste Folge desselben ist, dafs die Kinder ihre Beine zum Zwecke des Ausruhens nach vorwärts ausstrecken oder die Füfse unter den Sitz zurückziehen. Damit ist aber der Anfang zu dem möglichst schnellen Verfall der normalen Sitzhaltung gegeben. Noch schlimmer ist es, wenn die Bank zu hoch ist, so dafs die Füfse den Fufsboden nicht erreichen können. Auch hier treten jene Ermüdungserscheinungen auf. Das Kind wird zunächst mit seinen baumelnden Füfsen allerhand Allotria treiben. Wird ihm diese Haltung unbequem, so sucht es sich einen Ruhepunkt. Diesen findet es, indem es die Kniee an die Vorderkante des Bücherbrettes setzt, oder indem es die Füfse gegen den hinteren Rand der vorstehenden Bank stemmt; auch sucht es wohl mit den Fufsspitzen den Fufsboden zu erreichen, zu welchem Zwecke es bis an die Kante der Bank vorrutscht und sich mit seiner Brust an die Tischkante legt.

Die Breite oder Tiefe der Sitzfläche mufs so grofs sein, dafs der Oberschenkel zu etwa $^3/_4$ seiner Länge auf der Bank aufliegt. Diese Gröfse beträgt im Durchschnitt $^1/_5$ der Körperlänge. Nur bei solcher Sitzbreite vermögen Gesäfs und Oberschenkel dem Rumpfe eine genügend grofse Unterstützungsfläche zu bieten. Ist die Sitzbank zu breit, so reicht ihr innerer Rand bis in die Kniekehlen und verursacht hier belästigenden Druck, während die Lehne soweit zurücksteht, dafs sie dem Körper nicht als Stütze dienen kann. Ist der Sitz zu schmal, so haben die Oberschenkel nur teilweise Platz auf der Sitzbank, so dafs die Unterstützungsfläche klein und infolgedessen das Sitzen ein unsicheres und unruhiges ist. Ferner liegen, sobald die Schüler auf dem schmalen Sitze nur wenig nach vorn rücken, die Geschlechtsteile auf seiner vorderen Kante, und es kann auf diese Weise Anlafs zu sexuellen Verirrungen gegeben werden.

Die Länge des Sitzes, welche für den einzelnen Schüler in Anspruch genommen werden mufs, richtet sich nach der geforderten Tischlänge.

Die Sitzbank bi
etwas nach hinten
der Körper nicht lei
kann, sondern sein
beibehält. Die Neig
Die von Schenk, S
empfohlene starke N
hinten (um ca. 15°)
lage, zwingt den Sc
Sitzlage einzunehmen
lehne zu benutzen;
mafsen als Zwang
auf kurze Zeit einzu
genehm sein; aber l
sie lästig werden,
in der Körperhaltu
Aufrechtsitzen aber
Dazu kommt noch,
ähnliche Sitzvorricht
hier seinen wagerech
Ist der Sitz stark g
die Tischplatte ein
Neigung haben un
gerichtet sein, dan
normaler Entfernung
befindet und die Ar
den Tisch gelegt w
mufs unbedingt ein
brett vorhanden sei
der Füfse auf dem
recht gestellten U
schräg nach oben ge
einen spitzen Wink
Hemmung des Bl
all diesen Gründen
stark geneigten Sitz
reden. — Die obere
hält eine der natü
Sitzteiles entspreche
1—2 cm Tiefe. Di
zurunden.

Wo bei vorhand
höhe zu grofs ist,
von Fufsbrettern,
nannt, der richtig
werden. Diese Vorr
praktisch und darur
erwünscht. Sie w
Holzleisten hergestel
werk haftende Schr
trocknet und abges
den Leisten hindur
fallen kann. Bestän
ungeteilten Brett,

weitergescharrt und durch die Bewegung der Füſse aufgewirbelt werden. Ebenso würde es sein, wenn kein Fuſsbrett vorhanden wäre, sondern der Fuſsboden als Ruhelage der Füſse benutzt werden müſste. Immer hätte der Lehrer dann unter dem Schulstaub zu leiden. Die Leistenform des Fuſsrostes ermöglicht auch, daſs die erwärmte Zimmerluft unter den Füſsen der Kinder durchzieht, wodurch diese im Winter viel rascher erwärmt und die Schuhe viel energischer getrocknet werden als bei fortdauernder Berührung mit dem nassen Fuſsboden. — Ein Übelstand aber verhindert die allgemeine Anwendung der Fuſsbretter. Sie beeinträchtigen nämlich die leichte Reinigung der Zimmer. Bei ihrer Verwendung ist daher darauf zu achten, daſs sie ohne Mühe fortgenommen werden können, oder daſs durch andere Maſsnahmen, z. B. durch Umlegen der Bänke, der Fuſsboden für die Reinigung möglichst frei gemacht wird. — Die Fuſsbretter müssen genügend breit sein, damit sie Platz genug für das Aufstellen der ganzen Sohle gewähren. Das ist eine Breite von mindestens 20 cm.

4. **Der Tisch oder das Pult.** Für jeden Schüler ist eine solche Platzlänge erforderlich, wie er einnimmt, wenn er beide Ellenbogen auf den Tisch legt und die beiden Vorderarme in der Längsrichtung des Tisches so lagert, daſs die Fingerspitzen der einen ausgestreckten Hand die Handwurzel der anderen erreichen. Dieses Maſs ist so ausreichend, daſs z. B. beim Schreiben, wo doch die gröſste Platzlänge gebraucht wird, die Ellenbogen der benachbarten Schüler sich nicht berühren. Die notwendige Tischlänge, die etwa $^2/_5$ der Körperlänge beträgt, soll nicht unter 48 cm betragen und braucht nicht über 60 cm hinauszugehen. Im allgemeinen werden für kleinere Kinder 50 bis 52 cm, für mittelgroſse 54—56 cm, für groſse und gröſste 58—60 cm genügen. Eine sächsische Verordnung fordert 56 cm für alle Bänke und Gröſsen.

Die Breite oder Tiefe des Tisches soll wenigstens um die halbe Länge des Unterarmes samt Hand gröſser sein als die Höhe der gebräuchlichen Hefte oder der Schiefertafeln, damit beim Beschreiben auch der untersten Zeilen die Hand und der entsprechende Teil des Unterarmes die nötige Stütze finden (Burgerstein). Es würde sich danach die Tischbreite auf 40—45 cm berechnen. Da aber beim Abschreiben das Buch, aus welchem abgeschrieben wird, oberhalb des Schreibheftes liegen soll, so muſs die Tischplatte noch breiter sein, oder es muſs an ihrem äuſsersten Rande ein kleines Pult zum Aufstellen der betreffenden Bücher vorgesehen sein. Die Tischplatte besteht zweckmäſsig aus einem schmalen, horizontalen Teil von 7—8 cm Breite, der zur Anbringung der Tintenfässer bestimmt und mit einer flachen Rinne zum Einlegen der Schreibmaterialien versehen ist, und aus einem breiten, geneigten Teile. Die Neigung ist durch die Bewegungsmöglichkeit des Auges nach unten bei tunlichst aufrecht gehaltenem Kopfe bedingt. Am besten können wir eine Schrift lesen, wenn das Buch sich in senkrechter Lage und in Augenhöhe vor uns befindet. Natürlich ist eine derartige Tischplatte für das Schreiben nicht geeignet. Die in früherer Zeit horizontal hergestellte Tischplatte war zwar für die Handhaltung beim Schreiben vortrefflich, erschwerte dem Schüler aber das Sehen; denn der Kopf muſste zum Erkennen der wagerecht liegenden Schrift weit nach vorn gebeugt und gesenkt werden. Wohl kann das Auge seine Sehachsen ohne jede Anstrengung etwas nach abwärts wenden; aber diese natürliche Bewegungsmöglichkeit ist bei gerade gehaltenem Kopf zum leichten Erkennen der wagerecht liegenden Schriftformen keineswegs ausreichend. Es ist nun eine etwas geneigte Tischplatte gewählt worden, bei welcher der Kopf etwas, aber nicht bedeutend nach vorn geneigt wird und die Sehachsen nur innerhalb der keine besondere Anstrengung fordernden Grenzen abwärts gesenkt werden, um die Schrift erkennen zu können. Diese Neigung der Tischplatte ist im Verhältnis von 1 : 6 oder auf 16—18° bestimmt. Eine stärkere Neigung ist zwar für das Auge geeigneter, kann aber trotzdem nicht empfohlen werden, weil bei Anwendung derselben die Bücher und Schreibutensilien von der Tischplatte herabgleiten, auch das Ellenbogengelenk sehr spitzwinklig gebeugt werden muſs, was bei längerer Dauer unangenehm empfunden wird. Natürlich wird die Neigung der Tischplatte gröſser sein können, wenn der Sitz geneigt ist. Um das Herabgleiten der Bücher zu verhüten, wird wohl empfohlen,

eine über die Oberfläche der Platte vortretende Leiste am inneren Pultrande anzubringen; diese Mafsnahme ist aber entschieden zu verwerfen, weil die Leiste das sichere Auflegen der Unterarme beeinträchtigt.

Beim Lesen (s. Artikel »Lesen«) soll das Kind sein Buch, wenn es irgend möglich ist, aufrecht halten, um so das Auge und den Kopf wenig abwärts zu zwingen. Zu diesem Zwecke wird wohl an der Tischplatte eine Vorrichtung angebracht, die dem Kinde das Halten des Buches erleichtert bezw. abnimmt. Es wird nämlich entweder auf dem vorderen Teil der Tischplatte ein kleines Lesepult aufgestellt, oder es wird dieser vordere Teil zum Aufklappen und schrägen Aufstellen eingerichtet.

Die Höhe des Tisches setzt sich zusammen aus der Höhe der Sitzbank und der Gröfse der Differenz, d. h. der senkrechten Entfernung der inneren Tischkante von der Bank oder der nach vorn verlängerten Fläche derselben. Die Differenz mufs, allgemein ausgedrückt, so grofs sein, dafs die Tischkante sich etwa in der Mitte der Magengrube des davor aufrecht sitzenden Schülers befindet, damit beim Auflegen der Vorderarme auf den Tisch zum Zweck des Schreibens die Ellenbogen nur ein wenig seitwärts und vorwärts gehoben zu werden brauchen. Man nimmt daher als Differenzgröfse die Entfernung des Sitzknorrens von der Ellenbogenspitze des senkrecht hängenden Oberarmes an; da aber die Ellenbogen beim Schreiben etwas gehoben werden müssen, so ist diese Entfernung um einige Centimeter, um die sog. Korrektionsgröfse, zu erhöhen. Die gesamte Differenz wird gleich $^1/_6$—$^1/_7$ der Körperlänge angenommen, proportionierte Körperverhältnisse vorausgesetzt. Der weibliche Körper weicht in seinen Formenverhältnissen von dem männlichen etwas ab (Daiber); auch liegen bei den Mädchen die dickeren Röcke unter dem Gesäfs; darum nimmt man bei dem weiblichen Geschlecht die Differenz etwa 1—2 cm gröfser an. Daiber empfiehlt als Differenzgröfse für beide Geschlechter $^1/_8$ der Körpergröfse, wozu als Korrektionsgröfse bei den Knaben 3—4,5 cm, bei den Mädchen 4,5—6,5 cm genommen werden sollen. Die richtige Differenz ist von wesentlicher Bedeutung für die normale Haltung beim

Schreiben. Durch z
zwar die Schreibfläc
und der Körper ver
zuneigen, aber di
höher als gewöhnlic
dafs dadurch ihre
einträchtigt wird;
Schultergürtel gehob
Kopf eingesunken e
sich bald einstellend
Kind einen Arm vc
die Muskulatur der
ruhen zu lassen, wä
weiter auf den Tisc
erfolgt dadurch ein
körpers und damit
wirkender Körperste
bei zu grofser Diffe
das Kind den ganze
Arme auf den Tisc
Dann heben sich di
Bank ab, und es w
die gröfstmögliche
vorderen Teile der au
zur Unterstützung ge
die schräg gestellten
etwas nach vorn s
körper belastet, die
Bank zurückgezogen
stellt, dafs sie nu
Teilen oder den Zehe
Eine solche Haltun
Zeit eingenommen
Differenz zu klein,
Körper der Abstanc
Schrift zu grofs; de
neigen sich beträchtl
das Kind eine Kaue

Gemäfs unsern
über die Höhe de
für die verschiedene
verschieden hohe Tis
will in einer und d
von gleicher Höhe
Kinder von 6—12 Ja
Höhe vorgeschlage
senkrechten Abstand
der Ruhelage der
des Sitzes von de
durch Podien her
Höhe zwischen 17,
Als Grund diese Vo
folgendes an: Wird
derselben entsprechen

bank gegeben, so kann es unter Umständen sehr nahe liegen, dafs man ebenso viele verschiedene Tischhöhen erhält, als Banknummern beschafft sind. Es wird dadurch das sechsjährige Kind z. B. sehr tief zu sitzen kommen, und die Überwachung dieser Kleinen seitens der Lehrer dürfte eine schwierige und mühevolle dadurch werden, dafs ein öfteres und nachhaltiges Bücken der Lehrer unvermeidlich ist. Darum mufs bei Bestimmung der Tischhöhen darauf Rücksicht genommen werden, dafs das kleine Kind relativ höher sitzt als das gröfsere, wodurch eine bequemere Überwachung der Kinder seitens der Lehrer ermöglicht ist. Gewifs mufs man Elsaessers Gründen zustimmen, dafs die Überwachung der Schülerarbeiten an sehr niedrigen Schultischen dem Lehrer grofse Beschwerden macht, und dafs deshalb eine Verwendung von Fufsbrettern oder die Gänge freilassenden Podien zur Erhöhung der niedrigsten Schultische durchaus berechtigt ist; trotzdem können wir dem Wunsche nach gleich hohen Tischen in einer und derselben Klasse nicht beipflichten. Gerade dadurch, dafs die kleineren Tische mit den kleineren Kindern in einer Schule vor den gröfseren stehen, ist eine bessere Disziplin möglich, indem die nach hinten zu höher werdenden Subsellien den Überblick seitens des Lehrers am besten ermöglichen. Die 17,5 cm hohen Podien würden den kleinen Kindern beim Eintreten in die Bank Schwierigkeiten verursachen und beim Austreten aus derselben infolge der Lebhaftigkeit der Kinder und wegen des engen Raumes in der Schule sogar gefährlich werden; deshalb können wir den hohen Fufsbrettern nicht das Wort reden, sondern begnügen uns mit niedrigen Fufsrosten.

Das Bücherbrett mufs derart angebracht und gestaltet sein, dafs die Kniee des Schülers beim ordnungsmäfsigen Sitzen nicht mit ihm in Berührung kommen. Es liegt etwa 20 bis 25 cm unter der Tischplatte und bleibt von dem inneren Pultrande wenigstens 15 cm zurück. Scheidewände können den Bücherraum, der sich etwas von vorn nach hinten neigt, um das Herausfallen der Bücher zu verhindern, für die einzelnen Plätze abteilen. Empfehlenswert sind auch Kästen an der Rückwand der Pulte zum Aufbewahren gröfserer Bücher, wie der Atlanten, Zeichenhefte usw. Bei zweisitzigen Schulbänken können an den Tisch- oder Sitzwangen Haken zum Aufhängen der Schulranzen angebracht werden, vorausgesetzt, dafs dadurch nicht die Passage in den Gängen beeinträchtigt wird. Wünschenswert ist es, dafs die Rückwand des Pultes möglichst offen bleibt, damit der Lehrer einen Einblick in den Bücherraum hat.

Die innern Ecken der Tischplatte und der Sitzbank sind zum Zwecke des bequemen Ein- und Austretens abzurunden; desgleichen werden die Wangen des Pultes und der Bank mit einem entsprechenden Ausschnitt versehen, oder sie erhalten, namentlich bei eisernen Konstruktionen, stark zurücktretende Formen.

Für jeden Platz ist ein mit Deckel versehenes Tintenfafs notwendig, das sich zur Rechten des schreibenden Schülers befindet.

5. Die Lehne. Das Kind vermag ohne Unterstützung nicht längere Zeit aufrecht zu sitzen. Um den Zerfall der Körperhaltung zu verhüten, ist eine Lehne an den Subsellien notwendig. Das ist allgemein anerkannt; nicht so einig ist man über die beste Form der Lehne. Burgerstein meint, dafs erst die praktische Erprobung bestimmt entscheiden kann ob es überhaupt eine Lehnenform gibt, welche so beschaffen ist, dafs sie im Zusammenhang mit der ganzen Gestalt des Subselliums und den verschiedenen Beschäftigungsarten einschliefslich des Bedarfs an Bewegungsfreiheit ihrer Aufgabe einwandlos entspricht.

Die niedere Kreuzlehne, die Fahrner befürwortet, reicht nicht ganz bis zum obersten Kreuzwirbel und steigt vollkommen gerade auf. Sie soll das Kreuz, den schwächsten Teil der Wirbelsäule, während des Schreibens so stützen, dafs der Körper selbst beim Fehlen jeder weiteren Unterstützung seine aufrechte Haltung bewahrt. Natürlich wird hierbei auch das Rückwärtssinken des Beckens verhindert, so dafs die Kreuzbeinspitze nicht die Sitzbank erreicht, was sonst eine starke Konvexität der Kreuzbeingegend zur Folge haben würde. Aus diesem Grunde tritt auch Hermann Meyer für die niedere Kreuzlehne ein, doch befürwortet er auch die Kreuzlendenlehne, welche

wenigstens bis zum untersten Lendenwirbel, öfter aber auch noch höher (bis zu den unteren Brustwirbeln) reicht, und welche für die Krümmung der Wirbelsäule in der Lendengegend einen entsprechend konvexen Vorsprung zeigt. Bei diesen beiden niederen Lehnen ist zwar dem Rumpfe und den Armen die freie Beweglichkeit nach allen Seiten gesichert, aber der auf solche Weise unterstützte Oberkörper bedarf, falls keine weiteren Unterstützungspunkte gegeben sind, zu seiner Aufrechterhaltung eines bedeutenden Aufwandes an Muskelarbeit, der um so gröfser ist, je länger das Kind in der Sitzhaltung verharren mufs. Nun erhält aber der Oberkörper bei der Schreibhaltung doch noch eine weitere Stütze durch die auf den Tisch gelegten Arme, so dafs seinem Vornüberfallen entgegengewirkt wird. Wenn hierbei die unteren Teile der Wirbelsäule durch die Kreuzlehne oder Kreuzlendenlehne gestützt sind, so kann das Kind immerhin einige Zeit diese Haltung einnehmen.

Bei der Schreibhaltung, die doch eine ziemlich anstrengende Haltung ist, wird es aber zur Notwendigkeit, die betätigten Muskeln zeitweilig zu entlasten. Das geschieht dadurch, dafs sich der Oberkörper aufrichtet (»streckt«) und sich in dieser hinteren Sitzlage an einer geeigneten Lehne ausruht. Zu diesem Zwecke fordert man eine Lehne, die noch höher als jene niederen Lehnen hinaufreicht, nämlich bis zu den mittleren Brustwirbeln, um auch dem oberen Teile des Rumpfes eine Unterstützung zu gewähren. Das ist die Rücken- und Schulterlehne. Ist sie senkrecht, so unterstützt sie wohl etwas die Rücken- und Schultergegend, aber nicht die darunter befindlichen Teile der Wirbelsäule, namentlich nicht den Lenden- und den Kreuzteil, die beide doch das Hauptgewicht zu tragen haben. Ist durch längeres Sitzen Ermüdung der Rückenmuskulatur eingetreten, so sucht das Kind trotz der hohen Lehne eine Haltung einzunehmen, die eine Entlastung der bisher angestrengten Muskeln ermöglicht. Es rutschen darum die Sitzhöcker auf dem Sitze vor; der Rücken geht an der Lehne herab, bis die Kreuzbeinspitze die Bank berührt; Lenden- und Kreuzgegend zeigen eine starke konvexe Krümmung, und es tritt eine zusammengesunkene

Haltung des Körper
lichen Schädigungen
also, dafs die senkrec
sie sich nicht unterh
des Rumpfes befinde
entspricht, welche di
Eine genügende Unt
Teile des Rumpfes l
nur dann gewähren,
oberen Teile nach
Neben dieser Neigun
die den natürliche
Wirbelsäule entsprec
aufweisen. Sobald s
fängt der schräge L
auf und verhindert,
sinkt. Durch eine
dem Schüler möglic
gegeben, so dafs l
die Last des Ober
gröfstenteils abgenon
darf dieser obere Te
breit sein; er mufs
lassen, damit das Ki
gelegt hat, nicht in
der Schultern und
Als Stützpunkt bei
aber diese geneigt
wenig geeignet.

Wir sehen also,
und Kreuzlendenleh
haltung am besten b
für das freie Aufr
aber für das Hint
lastung der Wirbels
pausen, nur die h
verwenden ist. W
unsere Subsellien ei
beiden Lehnen wäh
Lenden-Schulterlehne
schaften der senkre
lendenlehne und jen
Schulterlehne in si
Kreuz-Lenden-Schult
unteren, etwa bis z
Kreuzbeines reichend
stehen kommen, won
höhlung der Wirb
Wölbung nach vo
obere, wenigstens bi
der Schulterblätter re
mufs, von dem vo
der Lehnenwölbung
10—15° nach rüc

Während im allgemeinen der untere, senkrechte Teil gleich $^1/_{16}$ der Körperlänge hoch ist, beträgt die Entfernung des stärksten Vorsprungs jener Lehnenwölbung von der Sitzbank $^1/_8$ der Körpergröfse und wird die Gesamthöhe der Lehne auf $^1/_4$ der Körperlänge angenommen.

In der Regel erhält jede Bank eine durchlaufende Lehne. Um das dichte Zusammendrängen der Schüler und die dadurch hervorgerufenen Störungen zu verhüten und um den Armen und dem Oberkörper eine gewisse Bewegungsfreiheit zu sichern, ist es besser, wenn jeder Schüler seine besondere Lehne hat, wenn also Einzellehnen vorhanden sind. Wenigstens sollte, wenn auch die Kreuzlehne durchlaufend ist, die Schulterlehne als Einzellehne eingerichtet werden. Gegen die Einzellehne wird zwar der Einwand erhoben, dafs das Kind, wenn es nach der Seite hin rückt, ohne Lehne sitzen mufs. Doch ist dieser Einwand ohne Bedeutung; denn das Kind wird sicher die Lehne wieder aufsuchen, wenn es das Bedürfnis zum Ausruhen hat.

Der Lehnenabstand, d. i. die Entfernung der inneren Tischkante von der vorderen Lehnenfläche, richtet sich naturgemäfs nach der Dicke des Körpers in der Höhe des Ellenbogens. Er soll nach Daiber beim Schreiben nur 1 bis 2 cm gröfser sein als die Körperdicke, damit die Kinder die Lehne nicht verlassen können. Wenn wir einen so engen Lehnenabstand auch für das Schreiben als durchaus erwünscht ansehen müssen, so sollte doch für das freie Aufrechtsitzen ein gröfserer Spielraum zwischen Lehne und Bank vorhanden sein, damit sich das Kind auch etwas frei bewegen kann. In jenem engen Lehnenabstande unsere Kinder 4—5 Stunden hintereinander sitzen zu lassen, ist ein barbarischer Zwang. Es ist daher erwünscht, die Gröfse des Lehnenabstandes veränderlich zu gestalten, um einmal einen engen Abstand für das Schreiben und zum anderen einen weiteren für ein bequemes Aufrechtsitzen herzustellen. Dies setzt eine Lagenveränderung entweder der Lehne oder der Tischplatte voraus. Nun hat die Technik es bisher noch nicht erreicht, die Lehne leicht verschiebbar zu machen, so dafs wir verzichten müssen, auf diese Weise die Veränderung des Lehnenabstandes ausführen zu können. Es bleibt für diesen Zweck nur die Lagenveränderung der Tischplatte übrig.

Die Lehne soll an der Sitzbank selbst und nur ausnahmsweise in Verbindung mit der Rückwand der dahinter stehenden Bank angebracht werden. Letztere Verbindung setzt voraus, dafs bei Aufstellung der Bänke auf genaues Einhalten des festgesetzten Lehnenabstandes geachtet wird.

6. Die Distanz. Unter der von Fahrner eingeführten Bezeichnung »Distanz« versteht man die horizontale Entfernung der vorderen Bankkante von einer von der inneren Tischkante gefällten Vertikalen. Man unterscheidet Null-, Plus- und Minusdistanz. Es ist Nulldistanz vorhanden, wenn die innere Tischkante und die vordere Bankkante senkrecht untereinander liegen; positive oder Plusdistanz, wenn die vordere Bankkante mehr oder weniger gegen die innere Tischkante zurücktritt; negative oder Minusdistanz, wenn die vordere Bankkante von der inneren Tischkante überragt wird.

Wollen wir längere Zeit mit aufrechter Haltung des Körpers an einem Tische schreiben, so schieben wir den Stuhl so weit unter den Tisch, dafs die vordere Tischkante senkrecht über der vorderen Stuhlkante steht oder sie noch um etwas überragt, dafs also Null- oder Minussdistanz vorhanden ist. Wenn die Schreibfläche nämlich zu weit vom Körper entfernt ist, so ermüden die den Rumpf stützenden Arme, weil sie nicht weit genug auf den Tisch gelegt werden können; der Brustkasten sinkt der vorderen Tischkante zu; der Kopf senkt sich nach vorn, und die Augen nähern sich übermäfsig der Schreibfläche. Nicht selten vereinigt sich mit der Vorneigung des Rumpfes eine seitliche Ausbiegung der Wirbelsäule, hervorgerufen durch die ungleiche Lage der Arme auf dem Tische. Wie beim Schreiben, so ist auch beim Lesen die positive Distanz der Schulbank von höchst nachteiligem Einflufs, zumal da, wo die Tischplatte nicht genügend geneigt ist. Bei kleineren Kindern ist die Wirkung am augenfälligsten. Die grofse Entfernung der Bank vom Tische und die unzureichende Stütze, welche die Kinder beim Sitzen finden, legen es ihnen

nahe, den Rumpf stark vornüber zu beugen und den Kopf übermäfsig zu senken. — Je gröfser die positive Distanz ist, um so bedenklicher wird die schlechte Haltung. Bei den ältesten Subsellien war immer eine Plusdistanz von 10, 20 und noch mehr Centimeter vorhanden. Trotz aller Ermahnungen und Belehrungen des Lehrers werden die Schüler an solchen Tischen eine fehlerhafte Körperhaltung mit Notwendigkeit einnehmen, und es werden mit derselben die traurigen Folgen eintreten, die Veranlassung gewesen sind, dafs diesem Gebiete der Schulhygiene erst die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt wurde. — Dem Bestreben, eine fehlerhafte Körperhaltung beim Schreibsitzen einzunehmen, wird am besten dadurch entgegengewirkt, dafs man die Tischplatte dem nach vorn sinkenden Körper entgegenbewegt. Denkt man sich dieselbe so weit vorgerückt, dafs Null- oder gar Minusdistanz entsteht, so ist wohl die Möglichkeit gegeben, dafs sich der Brustkorb an die vordere Tischkante anlehnt; aber es ist nicht möglich, dafs der ganze Rumpf nach vorwärts fällt, eben weil er eine aufserhalb des Körpers gelegene Stütze gefunden hat. Die ganze Rumpfrichtung bleibt eine gerade, aufrechte. Die Forderung, dafs die Schulbänke Minus- oder doch wenigstens Nulldistanz haben müssen, findet daher jetzt allgemeine Zustimmung. Eine negative Distanz von 2—3 cm ist völlig ausreichend.

Nun ist aber zu bedenken, dafs eine Schulbank, die nur Minusdistanz hat, auch nicht allen an die Subsellien zu stellenden Forderungen entspricht; denn der Schüler fühlt sich in den Bänken mit solcher Distanz bei längerer Benutzung unangenehm beengt. Ferner verlangt der Lehrer im Unterrichte von den Schülern ein rasches Aufstehen und ein Stehenbleiben für längere Zeit. Das ist aber bei Minusdistanz nur möglich mit eingeknickten Knieen, vorgeneigtem Oberkörper und Unterstützung desselben durch die Arme, also in einer Position, die einzunehmen wir unseren Kindern nicht zumuten dürfen. Ebenso ist auch das Eintreten in Schulbänke mit Minusdistanz für Mädchen mit Schwierigkeiten verbunden, weil die Kleider nicht so geordnet werden können, dafs sie gleichmäfsig verteilt sind und somit eine horizontale Sitzlage geben.

Deshalb mufs an un
der Minusdistanz auc
herzustellen möglich
zum bequemen Eint
zum längeren unbel
selben unbedingt e
distanz mufs etwa
Unsere alten Schulbä
Anforderungen; abe
möglich, eine norm
nehmen.

Endlich müssen
ziehen, dafs die Kin
auch die Haltung de
für längere Zeit ei
ist, wie schon gesag
die Schüler auch l
Minusdistanz haben,
gezwängt in einer
auf die Dauer unert
seits darf die Plusdi
Sitzen nicht zu grof
Arme, die dem auf
eine notwendige St
weit genug auf die
platte gelegt werden
Zweck mufs eine Pl
vorhanden sein.

Aus unseren bi
ergibt sich, dafs erf
für das Schreibsi
von 2—3 cm,
für das freie A
distanz von 2—3 c
für das Stehen e
bis 12 cm.

Diesen drei Dist
das schwierigste Prol
bankfrage, dessen
möglich ist, dafs d
Sitzbank oder beide
werden. Die Einri
veränderung sind r
Sie können erfolge
Aufklappen oder H
platte oder durch
Verschieben oder D
durch Verwendung d
mus wird die Bank
ihre Haltbarkeit be
zu beachten, dafs
führung des Mechan
geräuschlos funktioni
sehr lästige Störung

7. Zahl der Sitze. Das Ideal ist die einsitzige Schulbank; sie hält gegenseitige Störungen der Schüler fern und ist auch für die Verhütung der Verbreitung von ansteckenden Krankheiten am geeignetsten, da die gegenseitige Berührung der Schüler auf ein Minimum herabgesetzt ist; bei ihr ist es auch möglich, jedem Kinde die ihm passende Bankgröfse zu geben. Aber die einsitzigen Subsellien sind am teuersten und erfordern durch die zahlreichen Zwischengänge den gröfsten Flächenraum. Ziemlich vollkommen sind auch die zweisitzigen Schulbänke, weil in ihnen das Ein- und Austreten der Schüler ohne Belästigung der Nachbarn geschehen kann. Störungen können nur von einer Seite her erfolgen, während nach der anderen Seite hin jeder Schüler freien Raum hat, so dafs dadurch gewissermafsen an Platzlänge gewonnen wird, wie dies auch bei den einsitzigen Subsellien der Fall ist. Bei den Zweisitzern sind aber in jeder Klasse ein oder zwei Mittelgänge mehr erforderlich als bei mehrsitzigen Bänken, aus welchem Grunde bei jenen in der Regel nicht so viele Schüler in der Klasse Platz finden können als bei diesen. Die ein- und zweisitzigen Schulbänke haben ferner den Vorteil, dafs der Lehrer zu jedem Kinde unmittelbar herantreten kann. Auch ist bei ihnen feste Null- oder Minusdistanz möglich, weil die Kinder seitlich aus der Bank heraustreten und nun in den Gängen stehen können; allerdings ist das Ein- und Austreten schwierig, namentlich für Mädchen, welche ihre Kleider nicht gleichmäfsig auf dem Sitz ordnen können; auch sitzen die Schüler, namentlich wenn sie den Befehl des Lehrers zum Aufstehen erwarten, häufig in schiefer Haltung, sozusagen auf dem Sprunge, um rasch aus der Bank heraustreten zu können. Aus vorstehendem ergeben sich die Nachteile mehrsitziger Subsellien von selbst.

8. Material und Aufstellung. Alle Teile der Schulbank, die mit dem Körper des Kindes in Berührung kommen, sind aus Holz herzustellen. Die Vorrichtungen zur Distanzveränderung sind in Eisen zu konstruieren, weil sie dann haltbarer sind. Eiserne Bankgestelle sind zu empfehlen; denn diese sind dauerhaft, gefällig, vor allem aber standsicher und gestatten dem Lehrer einen ausreichenden Durchblick. Die Subsellien erhalten Ölanstrich. Während die Tischplatte am besten mit schwarzer Farbe zu versehen ist, werden die übrigen Bankteile mit helleren Farben (braun, grau) anzustreichen sein. Holzteile können auch in ihrer Naturfarbe verbleiben und mit einem soliden, farblosen Lacküberzug versehen werden. Heller Anstrich zwingt zu gröfster Sauberkeit.

Bei den älteren Schulbänken war der Tisch mit der zugehörenden Sitzbank durch eine starke Holzschwelle verbunden, die dem Ein- und Austreten der Kinder recht hinderlich war. Bei den neueren Subsellien sind die Seitenwangen des Tisches mit der davorstehenden Bank zu einem Ganzen vereinigt, so dafs der Eingang in die Bank ohne Schwelle ist. Bei letzterer Konstruktion ist besonders darauf zu achten, dafs bei der Aufstellung der Subsellien die richtige Distanz und der vorgeschriebene Lehnenabstand genau eingehalten wird.

Die Befestigung der Bänke auf dem Fufsboden durch Schrauben ist wenig zu empfehlen, weil die für die gründliche Reinigung des Zimmers notwendige Entfernung der Subsellien von ihrem Platze, sowie das Auswechseln verschiedener Bankgröfsen mit grofsen Schwierigkeiten verbunden ist und weil bei dem öfteren Lösen der Schrauben der Fufsboden und die Standsicherheit der Bänke leidet. Besser sind eiserne, auf den Dielen in der Schwellenrichtung der Subsellien angeschraubte Eisenschienen, auf denen die Bänke nun befestigt werden. Die Technik wird für diesen Zweck schon dauerhafte und leicht zu handhabende Vorrichtungen schaffen, die natürlich um so besser sein werden, wenn sie für die tägliche Zimmerreinigung eine tunlichst leichte Freilegung des Fufsbodens, d. h. eine Platzveränderung der Subsellien ermöglichen.

9. Gruppierung der Schulbanksysteme. Es ist nicht möglich, hier die einzelnen Schulbanksysteme zu charakterisieren. Wir begnügen uns daher mit der systematischen Zusammenstellung der bisher bekannten Systeme, mit der Kennzeichnung der einzelnen Gruppen und mit einer kurzen Kritik derselben. Wer die einzelnen Schulbanksysteme kennen lernen will, der sei auf die unten verzeichneten Arbeiten über

die Schulbänke von Lorenz und von Bennstein und auf die schulhygienischen Werke von Baginsky-Janke, Burgerstein-Netolitzky und Eulenberg-Bach verwiesen.

Die erste Gruppe bilden die Subsellien mit fester Distanz. Da Schulbänke mit fester Plusdistanz in hygienischer Beziehung durchaus verwerflich sind, so kommen nur solche mit fester Null- und Minusdistanz in Betracht. Diese können nur zweisitzig verwandt werden, weil die Schüler beim Aufstehen rechts und links in die Gänge treten müssen. Die Vorteile dieser Subsellien liegen in dem Fehlen aller beweglichen Teile und in der geeigneten Distanz für die Schreibhaltung. Die Nachteile sind aber um so gröfser. Diese Schulbänke erfordern einen entsprechend grofsen Flächenraum, weil zwischen je zwei nebeneinander stehenden Bänken ein Gang erforderlich ist. Das Ein- und Austreten ist erschwert. Die Kinder sitzen häufig in vollständig schiefer Haltung. Eine Abwechselung in der Körperstellung ist kaum möglich; namentlich ist bei Minusdistanz jede Freiheit der Bewegung für das Kind aufgehoben, wie es auch nicht die bequeme Haltung des freien Aufrechtsitzens einzunehmen vermag. Eine Modifikation dieser Subsellien besteht darin, dafs nicht zwei-, sondern mehrsitzige Bänke verwandt werden; bei diesen haben die Teile der Sitzbank, wo das Kind zum Schreiben sitzen soll, Null- oder Minusdistanz, während daneben 24 bis 30 cm lange Ausschnitte mit Plusdistanz liegen, in welche die Schüler beim Aufstehen treten sollen. Auch bei diesen Modifikationen sind die gleichen Übelstände wie bei zweisitzigen festen Subsellien vorhanden. Die Wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preufsen spricht sich entschieden gegen die Subsellien mit fester Distanz, auch wenn es zweisitzige sind, aus, weil die Forderung der veränderlichen Distanz eine prinzipielle Bedeutung habe.

Die zweite, wesentlich gröfsere und auch wichtigere Gruppe wird von den Subsellien mit veränderlicher Distanz gebildet. Hier betrachten wir zunächst die Subsellien mit beweglichen Sitzen. Letztere können entweder Pendel-, Klapp-, Dreh- oder Schiebesitze sein.

Die Subsellien mit Pendelsitzen erfreuen sich grofser Beliebtheit. Bei diesen Sitzen

ruht die aus einen
Brette oder aus
stehende Sitzplatte
Eisenträgern, die
Nähe des Fufsbo
drehen. Infolge d
bewegt sich der Si
Schülers durch eine
der Kniekehlen nach
durch eine Leiste
festgehalten. Will s
so bedarf es nur e
mit der Hand, daf
Lage wieder einni
Lageveränderungen
ist unbedeutend; V
durch Einklemmen
kommen. Die Ko
und dauerhaft. Ein
liegende Drehpunkt
die Reinigung des
ist. Der Pendelsi
stellung zweier D
distanz für das S
grofsen Plusdistanz
kleine Plusdistanz
sitzen herzustellen, i

Die Klappsitze
den Pendelsitzen dur
Drehpunkt. Sollen
des Schülers autom
mufs dies durch
andere Vorrichtung
diesem Falle ist
unsicheres, da man
das Gefühl hat, a
schnellen möchte; a
häufig erforderlich
sitze Null- oder M
ist das Hochklapp
schwierig, da dem
seiner dicken Klei
häufig ist zum Zw
notwendig, dafs d
Seite von den Si
Klappsitzen kann n
distanz und grofse
die kleine Plusdista
Aus allen diesen G
sitze für Schulbänk
wenn sie gegenüber
den Vorteil haben,
hochliegenden Dreh
des Fufsbodens erle

Die Drehsitze haben eine elliptische Sitzfläche, die um einen exzentrisch angebrachten, in einer Metallhülse des Ständers laufenden Drehdorn rotiert. Steht der Sitz mit seinem Längsdurchmesser senkrecht zur Tischkante, so ist entweder Minusdistanz oder grofse Plusdistanz vorhanden, und zwar erstere, wenn der längere Teil der Sitzplatte, letztere, wenn der kürzere Teil nach vorn gerichtet ist. Steht der Längsdurchmesser des Sitzes parallel zur Tischkante, so ist eine kleine Plusdistanz hergestellt. Diese Sitze sind wenig geeignet. Die Einrichtung ist nicht dauerhaft und ladet erfahrungsgemäfs mehr als andere bewegliche Sitze zu Unfug ein; die Kinder kommen nach Burgerstein auf der leicht beweglichen, in keiner Stellung fixen, übrigens zu klein bemessenen Unterlage sehr leicht aus der richtigen Sitzhaltung; die Sitze schwanken beim Aufstehen und Setzen; zum Sitzen müssen die Beine in eine gespreizte Sellung gebracht werden, weshalb diese Sitze überhaupt nur für Knabenschulen anwendbar sind.

Bei den Schiebesitzen kann entweder der ganze Sitz mit den Seitenwangen oder nur die Sitzplatte vor- und rückwärts geschoben werden, und zwar geschieht dies mit Hilfe der Hände oder auch durch Anziehen oder Abstofsen mit Hilfe der Füfse, ohne dafs die Kinder aufstehen müssen. Durch einen vorderen und einen hinteren Arretierungspunkt wird Minusdistanz und grofse Plusdistanz bezeichnet; indes kann man den Sitz öfter auch in jeder anderen Lage stehen lassen und so die kleine Plusdistanz herstellen. Allerdings wird die eingenommene Sitzlage nicht immer beibehalten, da der Sitz nicht selten auch bei Belastung verschoben werden kann. Bei den meisten Schiebesitzen ist die Lehne nicht zu benutzen, wenn Minusdistanz eingenommen ist. Die Schiebesitze finden nicht viele Anerkennung.

Zu den beweglichen Sitzen kann auch die Verwendung von einzelnen Stühlen und Sesseln gerechnet werden. Bei diesen kann jeder Schüler die ihm bequeme Stellung ohne Mühe einnehmen; jedoch ist damit nicht gesagt, dafs die eingenommene Stellung auch die für die Gesundheit zuträglichste ist. Die Reinigung des Zimmers ist sehr erleichtert. Das bei der Benutzung von Einzelstühlen entstehende Geräusch kann dadurch fast ganz vermieden werden, dafs die Stuhlbeine an ihrer Unterseite mit Linoleum oder Gummiplatten versehen werden.

Von den beweglichen Sitzen gilt allgemein folgendes: Grofse Plusdistanz ist leicht herzustellen, so dafs das Stehen in der Bank ohne Schwierigkeiten möglich ist. Leicht ist auch die Herstellung von Minus- oder Nulldistanz, so dafs eine normale Schreibhaltung eingenommen werden kann; aber hierbei ist meistens die Lehne nicht zu benutzen, weil sie zu weit vom Tischrande absteht. Wie schon ausgeführt, mufs die Lehne zum Sitz eine unveränderliche Stellung haben; sowohl für das Schreibsitzen als auch für das freie Aufrechtsitzen ist die gleiche Sitzbreite und ein gleicher Abstand der Lehne vom vorderen Sitzrande notwendig. Wer den Sitz für diese beiden Körperhaltungen vor- und rückwärts verlegt, mufs auch die Stellung der Lehne in gleichem Mafse verändern. Dies geschieht aber bei den meisten beweglichen Sitzen nicht. Anders ist es mit dem Abstand der Lehne von dem inneren Tischrande. Dieser Abstand mufs veränderlich sein; er ist eng für das Schreibsitzen, weiter für das freie Aufrechtsitzen. Diese verschiedenen Aufgaben werden von den bisherigen Konstruktionen der beweglichen Sitze nicht erfüllt. Alles in allem gewähren letztere geeignete Bedingungen für das Stehen; sie können aber, da sie nur zwei Distanzen herzustellen gestatten, von denen eine für das Stehen gebraucht wird, nicht dem guten Schreibsitzen und dem freien Aufrechtsitzen zu gleicher Zeit und in gleichem Mafse dienen. Es wird daher eine Haltung unter der Bevorzugung der andern zu leiden haben. — Die bei den Bewegungen der Sitze entstehenden Geräusche lassen sich vermeiden. Da die Sitze die am schwersten belasteten Teile der Subsellien sind, so müssen sie überaus stark konstruiert werden. — Um die Schüler einer Bank möglichst unabhängig voneinander zu lassen, empfiehlt es sich, die Sitze als Einzelsitze beweglich zu machen.

Bei den Subsellien mit beweglichen Tischen unterscheiden wir solche mit Klapptischen und mit Schiebetischen.

Bei den Klapptischen ist die Tischplatte in zwei Teile geteilt, die durch Scharniere verbunden sind. Wird der bewegliche Teil herabgeklappt, so ist Minusdistanz vorhanden; wird er hochgeklappt, so ist Plusdistanz entstanden. Der bewegliche Teil kann auch entweder schräg aufgestellt und als Lesepult benutzt werden, oder er wird ganz umgelegt und mit Nähkissen für die weiblichen Handarbeiten versehen. Je breiter der bewegliche Teil ist, um so gröfser ist die Differenz zwischen Minus- und Plusdistanz. Mit den Klapptischen lassen sich nur diese beiden Distanzen herstellen. Für die kleine Plusdistanz zum freien Aufrechtsitzen ist keine Einstellung der Tischplatten möglich. Ein Vorteil der Klapptische ist die Einfachheit des Mechanismus, ein Nachteil die Möglichkeit von Fingerverletzungen durch Einklemmen, ferner die Notwendigkeit, dafs vor dem Aufklappen des vorderen Teiles die hier etwa liegenden Hefte, Bücher usw. fortgeräumt werden müssen. Ist der vordere Teil des Pultes für jeden einzelnen Platz aufklappbar, so sind die gegenseitigen Störungen der Schüler nur gering, dafür aber die Gefahren des Einklemmens vermehrt, die sich aber durch geeignete Konstruktionen wohl auf ein Minimum reduzieren lassen.

Die Schiebetische sind derart gestaltet, dafs sich die Tischplatte zur Minusdistanz vorziehen und zur Plusdistanz zurückschieben läfst. Die Bewegung der Platten geschieht durch Führung in Nuten, durch Hebelvorrichtungen oder auf andere Weise. Bei einzelnen Systemen wird bei dem Vorziehen der Schreibplatte eine darunter liegende Platte frei, die das Tintenfafs trägt, so dafs der Schüler nur in Minusdistanz mit Tinte schreiben kann. Bei vielen Schiebetischen ist die Feststellung der Tischplatte nur in der vordersten und hintersten Lage möglich, also nur Minusdistanz oder grofse Plusdistanz herbeizuführen. Bei anderen Konstruktionen ist die Feststellung der Tischplatte in jeder Lage ausführbar, so dafs die Distanz in jeder Gröfse eingestellt werden kann. In dieser Beziehung bieten also derartige Konstruktionen Vollkommenes. Die Nachteile, die den Schiebetischen noch öfter anhaften, als: Lockerung der Führung, so dafs die Tischplatte nicht festliegt, Aufquellen und Werfen

der Platten oder
infolge feuchter Rä
Geräuschen, Einkle
durch die Technik

Von den beweg
allgemein folgendes
Form der Klapptisc
Minus- und grofser
für das freie Aufrec
In der Form der
Distanz herstellbar,
Forderungen entspr
mus der bewegliche
dauerhaft sein, erfo
grofse Festigkeit als
beweglichen Sitzes.
erhält ferner der Ti
gröfsere Breite als zu

Es gibt nun
welchen Tisch und
Mit ihnen ist jed
Je gröfser aber die
Teile ist, um so h
so häufiger sind di
so mehr wird An
Störungen gegeben.

Wenn wir nun
mit veränderlicher D
heben sollen, so
Linie Subsellien mit
die in jeder Lage fes
denn sie ermögliche
Distanz. Der Sitz
mit ihm ist die L
verbunden, dafs die
ist. In zweiter Li
mit Pendelsitz und
sein. Grofse Plus
hergestellt, wenn de
und der vordere T
geklappt ist; kleine
Sitz in normaler
Plattenteil hochgekl
wenn Sitz und vor
normaler Lage bef
bei kleiner Plusdista
der Abstand zwisch
Sitzrande gleich sei

In neuester Ze
sellien konstruiert,
nicht nur sitzend,
arbeiten können.
folgenden Erwägu
üblichen Schulbänk

sowohl in der Schule als auch zu Hause zu lange andauerndem Sitzen gezwungen. Es ist keine Frage, daſs diese Notwendigkeit auf die Gesundheit der Schüler von höchst nachteiligem Einfluſs sein muſs, zumal wenn eine unrichtige Sitzhaltung eingenommen wird. Die Atmung wird behindert, der Blutkreislauf beeinträchtigt, die Organe des Unterleibes werden zusammengepreſst, die Wirbelsäule weicht immer mehr von ihrer normalen Haltung ab, die Jugend wird bei eintretender Geschlechtsreife zu der so tief beklagenswerten Selbstbefleckung geführt usw. Selbst die beste Sitzhaltung führt bei längerer Dauer zu mehr oder weniger bedenklichen Ermüdungserscheinungen. Bezügliche Untersuchungen haben ergeben, daſs namentlich Kindern mit Anlage zu Rückgratverkrümmungen das Sitzen an und für sich gefährlich ist. Alle diese Anklagen haben zu dem Gedanken geführt, das viele Sitzen bei den Schularbeiten in der Schule und zu Hause nach Möglichkeit zu beschränken. Zu diesem Zwecke sind die Steh-Sitzschulbänke konstruiert, bei denen zumeist die Tischplatte durch besondere Mechanismen höher gestellt wird, wenn der Schüler stehend arbeiten soll. Indes haben diese Subsellien bisher noch keine groſse Verbreitung gefunden.

Literatur: Fahrner, Das Kind und der Schultisch. Zürich 1865. — H. Meyer, Die Mechanik des Sitzens mit besonderer Rücksicht auf die Schulbankfrage. Virchows Archiv, 1867, Bd. 38. — H. Cohn, Die Schulhäuser und Schultische auf der Wiener Weltausstellung. Breslau 1873. — Prausek, Über Schulbänke, Schultische und Stühle. Wien 1881. — Meyer, Die Schulbankfrage. Dortmund 1881. — Lorenz, Die heutige Schulbankfrage. Wien 1888. — Bendziula, Zur Schulbankfrage. Berlin 1893. — Bennstein, Die heutige Schulbankfrage. Berlin 1895. — Kotelmann, Über Gesundheitspflege. Im Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895. — Burgerstein, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. — Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre. Berlin 1897. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. — Janke, Grundriſs der Schulhygiene. Hamburg 1901. — Diemitrowitsch, Die Schulbankfrage. Berlin 1907. — Fürst u. Pfeiffer, Schulhygienisches Taschenbuch. Hamburg 1907. Auſserdem Prospekte, Broschüren und Zeitschriftenartikel über die einzelnen Schulbanksysteme; ferner auch die Literatur bei den Artikeln »Körperhaltung«, »Schreiben und Schrift« u. a.

Berlin. O. Janke.

Schulberichte

1. Bericht über das einzelne Schulkind. 2. Bericht über die Schulklasse. 3. Bericht über die ganze Schule. 4. Bericht über die Schulverhältnisse eines ganzen Kreises oder Bezirks. 5. Bericht über die Schulverhältnisse eines ganzen Landes.

1. Bericht über das einzelne Schulkind. a) Notwendigkeit und Wert. Die Schule erhält das Kind aus dem Elternhause. Keinesweg hat sie mit ihrer Erziehung und Belehrung ganz von vorn anzufangen, da der Elementarist schon in seinem vorschulpflichtigen Alter in mannigfaltigster Hinsicht gedacht, gefühlt und gestrebt, allerlei aus den verschiedensten Lebens- und Wissensgebieten — Wichtiges und Unwichtiges, Wahres und Falsches, Gutes und Schlechtes — erlebt, erfahren und gelernt hat. Die in der frühesten Jugend erworbenen zahlreichen Vorstellungen, Gefühle und Strebungen sind für den Schulunterricht die lebendigsten Aneignungs- und Apperzeptionshilfen. Freilich weichen die Gedanken, Gefühle und Gesinnungen voneinander nach Umfang und Inhalt bei allen Kindern ab, bei vielen Zöglingen oft bedeutend. Jedes Kind ist darum eine besondere, von jedem anderen Kinde verschiedene Individualität. Die sozialen Verhältnisse, die äuſsere Umgebung, der Umgang mit Menschen, Tieren und Pflanzen und vieles andere haben mit ihren Vorzügen und Mängeln Geist und Gemüt des Kindes fördernd und hemmend beeinfluſst. Doch nach Leib und Seele, Körper und Geist grundverschiedene Kinder gehen selbst aus ein und derselben Familie hervor, wo doch dieselben Personen, gleiche Verhältnisse und Schicksale auf die Sprölslinge wirken. Und die aus ganz verschiedenen Lebenskreisen stammenden und leiblich, geistig und sittlich so unterschiedlichen Kindernaturen kommen in einer Schulklasse zusammen und sollen einem gleichen und allgemeingültigen Ziele zugeführt werden. Ganz unmöglich kann da die allen Schülern und Schülerinnen zuteil werdende Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit über einen Leisten geschlagen werden; sie muſs »sich stets der Individualität anschlieſsen, wo es der Erziehungszweck gestattet« (Ziller, Allgemeine Pädagogik, 3. Aufl., S. 86). Das

Individualisieren*) ist aber — vor allem in grofsen Klassen — keine leichte Sache. Damit der Lehrer sich feinfühlig den Eigentümlichkeiten einer jeden Person anpassen und die Individualität unbemerkt nach seinem Willen erziehen und formen, zum höchsten Schulziele emporziehen kann, mufs er die Individualität oder Persönlichkeit jedes Kindes genügend kennen. Ein sechsjähriges Kind vermag freilich nicht, über Vorleben und häusliche Verhältnisse, über sein individuelles Denken, Fühlen und Wollen, über seine eigenartigen Anlagen, Neigungen und Gewohnheiten, über sein Tun und Lassen Auskunft zu geben, weshalb sich die Schule — noch vor Beginn des Elementarunterrichts — an die Eltern bittend wendet. Dann beobachtet zunächst der Elementarlehrer die Kleinen innerhalb und aufserhalb der Schule und schreibt Wichtiges, und zwar Erfreuliches und Unerfreuliches, auf, da das Gedächtnis nicht treu genug ist, alle Einzelheiten festzuhalten, und auch in den folgenden Schuljahren jedem Klassenlehrer und Fachlehrer erklärlicherweise daran liegt, über jeden Zögling der neuen Klasse wertvolle Aufschlüsse zu erlangen. Der Elternbericht mufs darum von Schuljahr zu Schuljahr, von Klasse zu Klasse durch die Schule ergänzt und die Charakteristik jedes Kindes, das Kinderbild, nach und nach vervollkommnet werden.

b) Ausführung und Einrichtung. Wie nützlich es ist, dafs die Schule Bedeutsames aus der physiologischen, psychologischen und moralischen Entwicklung jedes Schulkindes erfährt, wird allgemein anerkannt; trotzdem bemüht man sich nur vereinzelt in den Schulen, vor Aufnahme der Kinder die Individualität festzustellen. Und die Niederschrift wichtiger Schülerbeobachtungen innerhalb der achtjährigen Schulzeit erfolgt erst recht selten. Es mufs aber alles getan werden, was der Erforschung der verschiedenen Kindernaturen dient. Der

*) Nicht blofs das Unterrichten, sondern auch die Aufstellung des Lehrplans mufs Sache feiner Individualisierung sein; beispielsweise müssen die Beziehungen zur Heimat stark aus dem Lehrplane herausleuchten. Heimatlicher Boden, heimatliche Pflanzen, Tiere und Menschen, heimatliche Sprache, Sitte und Geschichte müssen dem Lehrplane das Gepräge geben. (S. d. Art. Lehrplan.)

Umstand, dafs ma
wenig entgegen ko
sie zu Nutz und
gerichteten Fragen
genügend Antwort
die Schule, eine I
zu unterlassen.

1. Was den E
erkundigt sich der
Anmeldung oder
Mutter oder Vater
sichtlich des frühe
sundheitszustandes,
Charakters usw. w
dürfen sich freilic
Familienglieder ode
mädchen vertreten
hebungen nicht ung
ausfallen sollen, mö
auf irgend eine W
Elternabend, in de
Zweck und Wert d
das Wesen der Fra
auf die Beantwort
bereitet werden. I
halten die Eltern v
etwa bei Aufnahm
Fragebogen, der s
der Kleinen ausgefü
abgegeben wird. K
Eintragungen und I
der Lehrer die Erzie
lich um Auskunft.

Die bestehender
sind nach Art und
Nach Konrad Schu
möglich, einen al
bogen aufzustellen,
stand der Eltern,
ob es höhere oder n
oder Mädchen sind,
auf die Auswahl
(II. Bd. der Encyklo
Für die einzelne Sc
heitlichkeit wegen
Elternfragen, die si
die 4 Hauptgebiete
lung (Gesundheits
leben, Gefühlsleben
deln) erstrecken m
oder Unterfragen b
Zahl nach Möglichk
Ausfüllung eines B
Punkten macht viel

Die Fragen müssen weiter faſslich sein. Eine Frage wie: In welchem ursächlichen Zusammenhange steht das geistige Wohlbefinden des Kindes mit dem leiblichen? wird zu allermeist nicht verstanden. Drittens ist gröſste Sorgfalt in der Auswahl hinsichtlich des Inhaltes unerläſslich, denn Fragen, wie: Ist das Kind körperlich träge und langsam? Ist es zerstreut, gedächtnisschwach, unaufmerksam, schwerfällig im Auffassen? Ist es teilnehmend oder gleichgültig oder schadenfroh gegen das Wohl anderer? Neckt es gern andere und zankt es sich, ist es verträglich? Gehorcht es willig? Wenn nicht, wie äuſsert sich der Ungehorsam? Ist es an regelmäſsiges Baden gewöhnt? Küſst es gern? Drängt es sich gern (Egoismus) vor? Quält es Tiere? Ist es wahrheitsliebend? — alles Fragen, die ich in Elternbogen gefunden habe — werden meines Erachtens aus naheliegenden Gründen gar nicht oder nur höchst selten wahrheitsgetreu beantwortet; aber »nur wenn der Lehrer genaue Kenntnis hat von dem Kinde, von seinem körperlichen und geistigen Zustande, von der Familie, in der es aufwächst, von seinem ganzen Umleben, nur dann kann er das Kind richtig verstehen und dementsprechend behandeln«. Manche der eben angeführten Fragen sind zwar hochwichtig, doch ihre Beantwortung muſs der Schule zufallen.

Der Fragebogen kann sehr verschieden angelegt sein. Es sei hier das von Schuldirektor Vetter in Dresden herausgegebene Schema*) angeführt: (Siehe S. 910.)

2. Lehrerbericht. Die Beobachtungen über jedes einzelne Kind setzt die Schule während aller Schuljahre gewissenhaft fort und bucht davon aber nur Markantes. Falsch wäre es aber z. B., wollte der Schulleiter aus der Menge der Eintragungen einen Schluſs auf die Beobachtungstätigkeit des Lehrers ziehen; denn bei einem guten Schüler, der weder in der Leistungsfähigkeit noch in der sittlichen Führung zu Tadel Anlaſs gibt, kommt die Eigenart schon in der Zensurtabelle genügend zum Ausdruck, so daſs sich besondere Bemerkungen unentbehrlich erweisen. Empfehlung verdienen der Dr. Michelsche Personalbogen, der auſser den am Kopfe stehenden Personalien (Nummer des Hauptbuches; Name des Kindes; Zeit und Ort der Geburt; Name, Stand, Wohnung der Eltern oder Pfleger; Konfession des Vaters, der Mutter, des Kindes, Aufnahmen, Impfungen, auf Seite 1 die Versäumnistabelle für 9 Jahre, auf der nächsten Seite für die gesamte Schulzeit die Zensurtabelle und genügend Raum zu wichtigen »Bemerkungen« enthält (Druck und Verlag von August Geilsdorf, Adorf i. Vogtl.) und Dr. Kändlers Personalbogen*), der mit den Personalien, den Versäumnissen und Zensuren auch die verschiedenen Aufnahmen, die beigebrachten Zeugnisse, wichtige auſserschulische Verhältnisse und einen »Erziehungs- und Gesundheitsbericht« übersichtlich auf 9 Jahre (S. 23 der Schrift: »Drei Organisationsfragen für die Volksschule« von Dr. Kändler) verbindet und so »auf 4 Seiten alle die Erscheinungen und Tatsachen andeutet, die für die gesamte körperliche und geistige Entwicklung des Kindes wichtig sind. Auf diese Weise wird der Lehrer nicht nur der Anfertigung von Listen enthoben, sondern er hat auch in jedem Augenblick in den geführten Bogen (Verlag: Benno Kändler, Eibenstock i. Erzgeb.) eine Zusammenstellung für jedes einzelne Kind vor sich, die ihm vollständigen und übersichtlichen Aufschluſs gibt über die geistige und körperliche Beschaffenheit (die Ergebnisse der schulärztlichen Untersuchung finden am besten gleich auf dem Individualitätsbogen

*) Die Firma Gebr. Adolph & Co. in Dresden-Löbtau liefern 100 Stück für 2 M, 300 Stück für 3 M, 1000 Stück für 15 M, 2000 Stück für 25 M, 5000 Stück 50 M.

*) Rektor Chr. Ufer hat, wie der »Deutsche Schulmann« 1907, S. 320 schreibt, an der von ihm geleiteten Schule in Elberfeld einen Personalbogen eingeführt, den er in der Zeitschrift »Die Kinderfehler 1907« beschreibt. Das Formular hat die Gestalt eines einseitig bedruckten und gefalteten Foliobogens. Der Kopf lautet: Name des Kindes. Ort und Zeit der Geburt, Name, Stand und Wohnung des Vaters. Rubriken enthält der Bogen folgende: 1. Aufnahme. Früher besuchte Schulen. Häusliche Verhältnisse. Körperliche, geistige und sittliche Entwicklung bis zum Eintritte in die Schule. Überstandene Krankheiten. 2. Körperliche Beschaffenheit (Anomalien). Gesundheitsverhältnisse. Die Sinne. 3. Aufmerksamkeit. Besondere Anlagen. Einseitige Begabung. Gefühls- und Willensleben. Krankhafte seelische Erscheinungen. 4. Unterrichtliche Fortschritte. 5. Erziehliche Fortschritte. 6. Besondere Maſsnahmen und deren Erfolge. 7. Abgang. Bemerkungen.

Anmeldenummer: ....

Wer die Jugend hat, der h
müssen Haus und Schule in
zum Besten d

Vertrauliche Mitteilungen*)

über

Name des Kindes: .... Geburtsort und -Zeit: ...

I. Fragen, die Familienverhältnisse bet

1. Name des Vaters, der Mutter oder sonstiger Erzieher: ....
2. Wohnung: ....
3. Stand des Vaters, bez. Erziehers: ....
4. Wieviel Geschwister hat das Kind? ....
5. Wie alt sind diese? Von .... Jahr bis zu .... Jahren.
6. Wieviel Geschwister sind gestorben und an welcher Krankheit? .....
7. Bestehen in der Familie Lungenkrankheiten? ....
   Nervenkrankheiten? ....
   Welche Krankheiten sonst? ....
8. Von wem ist das Kind bis jetzt zumeist erzogen worden? ....
9. Wird das Kind künftighin oft sich selbst überlassen sein? ....
10. Wird das Kind seine Schularbeiten ungestört und zu rechter Zeit er
11. Ist die Mutter genötigt, ebenfalls dem Broterwerb nachzugehen? .....
12. Muſs das Kind häusliche oder gewerbliche Arbeiten mit verrichten

II. Fragen, das Kind betr.

1. Hat das Kind an schweren Krankheiten gelitten? bezw. an welchen?
2. Hat es Operationen durchgemacht? bezw. welche? ....
3. Sind Nachwirkungen davon zurückgeblieben? ....
4. Schläft das Kind fest oder unruhig? ....
5. Schläft es mit offenem Munde? ....
6. Ist das Kind ohrenleidend? .... augenleidend? .... m
   blasenleidend? .... lungenleidend? .... h
7. Leidet das Kind an Krämpfen? ....
8. Hat es sonst ein Leiden oder ein körperliches Gebrechen an sich?
9. Stottert das Kind? ....
10. In welchem Alter lernte das Kind gehen? ....
11. Ist das Kind heiter? .... verschlossen? .... flatterhaft? ....
    scheu? .... wiſsbegierig? ....
12. Hat das Kind sonstige Angewohnheiten (linkshändig usw.)? ....

III. Sonstige Bemerkungen der Eltern bez. E

(Zu sonstigen möglichst ausführlichen Mitteilungen über das Kind bitten wir diese

....

....

....

.............................., den .... 190.....

Der Schuldirektor: .... Klassenlehrer: .... Unterschrift der ....

*) Wir bitten die Eltern und Erzieher um recht wahrheitsgetreue B
Nur wenn der Lehrer eine genaue Kenntnis hat von dem Kinde, von s
geistigen Zustande, von der Familie, in der es aufwächst, seinem gan
kann er das Kind richtig verstehen und dementsprechend behandeln.

Sie werden gebeten, diesen Bogen ausgefüllt binnen 14 Tagen
Schulleiter abzuliefern.

Aufnahme) und über die häusliche Tätigkeit und Umgebung des Kindes in den durchlaufenen Schuljahren und in der Zeit vorher.« (S. 24 a. a. O.) »Da diese Bogen dem Inhalte, als auch im einzelnen der Form nach den gesetzlichen Bestimmungen für die amtlichen Listen entsprechen und nur insofern abweichen, als sie nicht für viele Kinder auf ein Jahr, sondern für ein Kind auf 9 Jahre berechnet sind, und aufserdem manches aufgenommen haben, was das Gesetz allerdings seinerzeit nicht vorgesehen hat, so sollte jede Schule zur Einführung dieser Bogen sich entschliefsen und berechtigt sein« (S. 24 ebenda). »Ist nach der Schulentlassung ein Zeugnis auszustellen zum Zweck einer Bewerbung oder infolge einer gerichtlichen oder militärischen Anfrage, so möchte die Schulleitung, um vollständig zu sein und ein wahres Bild zu geben, die Listen aller in Frage kommenden Jahrgänge nachschlagen, was häufig, besonders wenn die letzte Klasse, mitunter auch das Entlassungs-, bezw. Überweisungsjahr nicht mehr angegeben werden können, eine nicht geringe Arbeit verursacht.« (S. 26 ebenda.)*)

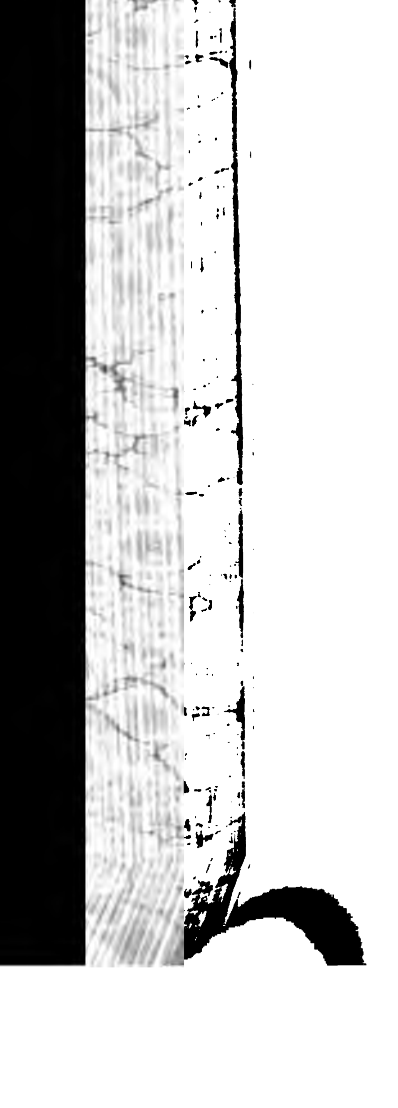
Das Auge des Lehrers richtet — wie im Elternbericht — seinen Blick — ohne polizeiliches Spüren — auf die leibliche Beschaffenheit, soweit sie das Seelenleben beeinflufst, auf das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben. Ganz besonders die sog. Sorgenkinder, und zwar solche, die nicht normale, sondern pathologische Naturen sind, die in zerrütteten Familienverhältnissen, zu Hause ohne Aufsicht, überhaupt in verderblicher, ungesunder Umgebung aufwachsen, geben mit ihren Neigungen und Trieben, mit ihren intellektuellen und moralischen Mängeln den meisten Stoff zu Niederschriften. Aber keineswegs sollen nur Verfehlungen notiert werden. Hauptgrundsatz ist: Wesentliches, Auffälliges, Abnormes im guten und schlechten Sinne, hervorstechende Charakterzüge, mithin lediglich das für die Charakterisierung und Beurteilung eines Kindes Bedeutungsvolle, in dem sich die Individualität des Kindes am deutlichsten ausprägt, wird ad notam genommen. Jedoch allgemeine Redensarten nützen hierbei nichts. Um urteilen zu können, mufs man Tatsachen wissen, und zwar wirklich angestellte oder mitgeteilte, also verbürgte Begebenheiten. Ungenaue Beobachtungen rufen die ärgste Selbsttäuschung hervor. Jede Aufzeichnung mufs sich auf einen ganz bestimmten Fall beziehen. Mitunter ist es von Wert, die begleitenden Um- und Zustände und das Datum anzuführen. In manchen Züchtigungs- und Straffällen ist auch der Grund anzufügen. Bei Schülern, die so manches auf dem Kerbholze haben, wird der Lehrer gern einmal Vorkommnisse gut schreiben, die sonst bei guten Kindern nicht als hervorragend gelten, aber in diesen Fällen doch ein anderes, günstiges Urteil zulassen. Die Individualitäts- oder Personalbogen gelten als Urkunden und sind daher sorgfältig und gewissenhaft zu führen.*)

2. Bericht über die einzelne Schulklasse. a) Notwendigkeit und Wert. Der Schulbericht, den der Ordinarius der Klasse erstattet, fixiert das Wesentliche aus dem äufseren und inneren Getriebe, die wichtigsten erfreulichen und unerfreulichen Ereignisse innerhalb einer Schulklasse. Die Berichte sämtlicher Klassen auf ein Schuljahr enthalten die Geschichte der ganzen Schule auf ein Jahr. Daraus geht der Wert und zugleich die Notwendigkeit der Klassenberichte für alle Schulgattungen hervor, auch für wenig gegliederte Schulen und nicht minder für Fortbildungsschulen darum wird auch niemand die Zeit und Mühe verdriefsen, die eine gewissenhafte Führung der Berichte erfordern. Nicht zu unterschätzen ist ferner, dafs die Berichte des

---

*) »Die Personalbogen werden vor der Aufnahme der Kleinen von einem Schreiber oder Lehrer oder gröfseren Knaben nach der Anmeldeliste angelegt, d. h. einmal mit den Personalien des Kindes für 9 Schuljahre versehen und, in einer Mappe »Selbstbinder« eingeklemmt, dem Elementarlehrer fertig übergeben zur Benutzung der für das laufende Jahr berechneten Spalten. Ostern darauf gibt dieser die Kinder und die fürs laufende Jahr abgeschlossenen Bogen an den nächsten Lehrer zur Benutzung der Spalten fürs zweite Schuljahr usw.« (S. 28 Kändlers Schrift.)

*) Auch bei Berichten für Zeitungen, im brieflichen Verkehre mit Gliedern der Schulgemeinde oder anderen Personen und in der Führung der amtlichen Schriftstücke für andere öffentliche Behörden wird dem Lehrer gröfste Selbstbeschränkung, Vorsicht und Einhaltung guter Formen empfohlen.



Klassenlehrers dem Schulleiter und einer andern Fachaufsicht schnell einen Einblick in den äufseren, zum Teil auch inneren Stand der einzelnen Schulklassen, in das Soll und Haben der Schularbeit zu jeder beliebigen Zeit gestatten. Der Leiter der Schule erhält durch die Klassenberichte den Stoff zu seinem Jahresberichte, ferner Vorschläge zu praktischen Neuerungen; er kann auf Grund der Berichte Prüfungen und Erörterungen über die Bewährung getroffener Einrichtungen anstellen und wird auf bestehende Mängel aufmerksam gemacht. Der Lehrer wird dadurch veranlafst, sich und seine Klasse als mitarbeitendes und an der Gestaltung des Schulorganismus mit aufbauendes Glied eines Ganzen zu fühlen. Durch die Berichte läfst sich endlich statistisches Material zu Gesundheitspflege, Begabung, Sitte, Beziehungen zwischen Schule und Haus usw. sammeln.

b) Ausführung und Einrichtung. Da es Hauptzweck der in Rede stehenden Schulberichte ist, die wichtigsten Ereignisse in der Klasse festzulegen, so dürfen sie nicht fortlaufend in ein und dasselbe Aktenheft kommen, auf dafs nicht ebensoviel Aktenhefte als Klassen bestehen; vielmehr macht es sich nötig, die während eines Schuljahrs verfafsten Klassenberichte der gesamten Schule zu einem Ganzen zu vereinigen, wodurch eine Geschichte über das verflossene Schuljahr entsteht.

Die Frage, wieviel Berichte von jeder Klasse innerhalb eines Schuljahres anzufertigen sind, ist nur von untergeordneter Bedeutung. Hauptsache ist, dafs überhaupt derartige Berichte abgefafst werden. In Volksschulklassen genügen Halbjahresberichte, in Fortbildungsschulklassen, deren Unterrichtszeit sich wöchentlich nur auf wenige Stunden beschränkt, Jahresberichte.

Bedeutend erleichtert wird die Abfassung der Berichte und auch der schwatzhaften Vielschreiberei gewehrt, wenn die zu beachtenden Punkte vorgedruckt sind. Eine Hauptfrage ist, wovon die Klassenberichte handeln sollen. Nachstehende Aufstellungen fufsen gröfstenteils auf den Vierteljahresberichten, die im Schuljahre 1879/80 von den Annaberger Lehrern unter dem Vorsitze ihres Direktors Dr. Hartmann zusammengestellt worden sind (1. Bericht über die Bürgerschulen zu Annaberg S. 41—45) und

auf den später in
schulen eingeführten
sich nur mit Vierte
befreunden kann
berichte für genüg
die folgenden Halbj
Fingerzeige über d
den Berichte gebe
Fortbildungsschulkl
einfacher als die
gehalten sein. D
Individualitätsboger
den Klassenbericht
Begründung.

Der erste H

Schuljahr:

I. Klassenzimmer:

II. Klasseninventar

1. Was vorhand
2. Was in Wegf
3. Was Mängel
4. Was zur Ansc

Gründe:

III. Schülerbestand:

1. Bestand der
tage:

. . . .
. . . .
zus. . . .

2. Zugänge:
(Hauptnummer, vo
jahr, Datum, Woh
und Fortschritten.)

3. Abgänge:
(Hauptnummer, vo
jahr.)

a) Fortgezoge
sur in Betragen

b) In ande
(welche?) übergε
Zensur in Betra

c) Todesfälle
Todes- und Beg
drucks der Teil
und der Schule,
ort).

4. Bestand am
Halbjahres:

. . . .
. . . .
zus. . . .

5. Aus welchen
stammen:

. . . Knaben, . . . Mädchen aus Klasse . . .
. . . „ . . . „ „ „ . . .
. . . „ . . . „ „ „ . . .
usw.

6. Verteilung der Kinder auf die einzelnen Schuljahre:
. . . . . Kinder stehen im . . . . Schuljahre
. . . . . „ „ „ . . . . „
usw.

7. Verteilung der Kinder auf die einzelnen Konfessionen oder Religionen:
. . . . . . Kinder sind ev.-luth.
. . . . . . „ „ . . . . .
usw.

8. Name und Zahl der Konfirmanden:

IV. Versäumnisstatistik:

1.

Kinderzahl	Zahl aller Versäumnistage			Versäumnis auf das Kind		
	entschuldigt	unentschuldigt	zusammen	entschuldigt	unentschuldigt	zusammen

NB. Hierbei werden nur die Versäumnisse derjenigen Kinder gerechnet, die noch am Ende des ersten Halbjahres der Klasse angehören.

2. a) Wieviel und welche Kinder ohne Entschuldigung gefehlt haben:

b) Maſsnahmen und ihre Erfolge bei Kindern, die den Unterricht wiederholt unentschuldigt versäumt haben:

3. Bei wieviel und welchen Kindern Versäumnisse überhaupt nicht vorgekommen sind:

4. a) Welches Kind am meisten entschuldigt gefehlt hat:

b) Welches Kind am meisten unentschuldigt gefehlt hat:

5. Hauptnummer und Namen länger beurlaubter Kinder; Grund und Dauer des Urlaubs:

6. Hauptnummer und Namen der Kinder, die den Unterricht durch häufiges Zuspätkommen gestört haben; getroffene Maſsnahmen und ihre Erfolge:

V. Schülerleistungen.

1. Osterzensuren betr.

a) Wieviel Kinder nach der Zensur im sittlichen Verhalten und nach der Hauptzensur*) auf die einzelnen Zensurgrade kommen:

sittliches Verhalten	Hauptzensur	
. . . . .	I	. . . . .
. . . . .	Ib	. . . . .
. . . . .	IIa	. . . . .
. . . . .	II	. . . . .
. . . . .	IIb	. . . . .

u. s. f.

b) Die Durchschnittszensur von sämtlichen Sittenzensuren und Hauptzensuren:

c) Kinder, die nur versuchsweise in diese Klasse aufgerückt sind; spezielle Urteile über diese Kinder:

2. Michaeliszensuren betr.

a) Wieviel Kinder als Sittenzensur und Hauptzensur I, Ib, IIa usw. erhalten haben (siehe V. 1, a):

b) Die Durchschnittszensur**) von sämtlichen Sittenzensuren und Hauptzensuren:

*) Die Hauptzensur für die Fortschritte jedes Kindes ergibt sich aus den Fachzensuren. Bei der Bestimmung der Hauptzensur können die Spezialzensuren nicht für gleichwertig angesehen werden, da ja ein Unterrichtsgegenstand mehr Bedeutung und Wert als der andere hat. Man kann drei Gruppen von Fächern unterscheiden, Fächer mit einfachem, zweifachem und dreifachem Werte. Zur ersten Gruppe gehören Schreiben, Gesang, Zeichnen, Turnen, die Knaben- und weiblichen Handarbeiten. Die zweite Gruppe wird von Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Naturlehre und Formenkunde gebildet. Religion, Deutsch und Rechnen werden zur dritten Gruppe gerechnet. Darnach bemiſst sich auch der Wert der Zensuren für diese Unterrichtsfächer. Gesetzt, das Kind M. habe nachstehende Fachzensuren, so wird die Hauptzensur wie folgt festgesetzt.

Religion . . .	IIb,	Wert	5.3 = 15
Deutsch . . .	II,	„	4.3 = 12
Rechnen . .	II,	„	4.3 = 12
Formenkunde .	II,	„	4.2 = 8
Geschichte . .	IIb,	„	5.2 = 10
Erdkunde . .	IIb,	„	5.2 = 10
Naturkunde .	IIb,	„	5.2 = 10
Naturlehre . .	IIb,	„	5.2 = 10
Schreiben . .	IIIa,	„	6.1 = 6
Zeichnen . .	IIIb,	„	8.1 = 8
Gesang . . .	IIIb,	„	8.1 = 8
Turnen . . .	III,	„	7.1 = 7
			23 = 116

Die Hauptzensur lautet sonach 116 : 23 = 5,04, also etwas geringer als der 5. Grad der Zensurskala, d. i. IIb.

**) Bei der Ausrechnung der Durchschnittszensur macht es sich für den Lehrer notwendig, auſser der gesetzlichen Skala noch eine andere Skala zu unterscheiden, in der I = 1, Ib = 2, IIa = 3, II = 4, IIb = 5, IIIa = 6, III = 7,

3. a) Ergebnisse einer in der 1. Schulwoche in Rechnen (Proberechnen) und Deutsch (Probediktat) angestellten Prüfung:

b) Ergebnisse einer in der letzten Schulwoche des ersten Halbjahres im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

4. Allgemeines Urteil über die Fortschritte der Klasse seit Ostern:

5. Einzelne Kinder, die sich im guten oder schlechten Sinne in Bezug auf Begabung, Fleifs, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Reinlichkeit und Fortschritte hervortaten.

6. Hauptnummer und Namen der Kinder,

a) die ihrem Alter nach im allgemeinen oder in einzelnen Fächern (welchen?) auffällig zurückgeblieben sind. Was zu ihrer Förderung geschieht:

b) die voraussichtlich das Klassenziel überhaupt oder in einzelnen Fächern (welchen?) bis nächste Ostern nicht erreichen:*)

c) die voraussichtlich die Schule ein 9. Jahr noch zu besuchen haben oder auf Antrag der Eltern oder Pflegebefohlenen besuchen wollen. Gründe:

VI. Unterrichtsarbeit:

1. a) Der Stundenplan mit Unterscheidung

IIIb = 8, IV = 9, V = 10 gelten. Angenommen, es hätten von einer Klasse mit 31 Kindern als Hauptzensur 1 Schüler I, 2 Schüler Ib, 4 Schüler IIa, 6 Schüler II, 7 Schüler IIb, 5 Schüler IIIa, 5 Schüler III und 1 Schüler IIIb. Es wäre mithin zu rechnen

I = 1 . 1 =	1
Ib = 2 . 2 =	4
IIa = 4 . 3 =	12
II = 6 . 4 =	24
IIb = 7 . 5 =	35
IIIa = 5 . 6 =	30
III = 5 . 7 =	35
IIIb = 1 . 8 =	8
31 =	149.

Die Durchschnittszensur ist demnach 149 : 31 (Anzahl der Schüler) = 4,80, also etwas besser als der 5. Zensurgrad, d. i. IIb. — Die Zensuren über Begabung, Betragen, Fleifs, Aufmerksamkeit, Ordnungsliebe und Denken setzt der Klassenlehrer mit den in der Klasse beschäftigenden Kollegen fest.

*) Lautet die Hauptzensur zu Michaelis IV oder IIIb, so ist ins Zensurbuch etwa: »Osterversetzung zweifelhaft« zu schreiben. Steht ein Kind im 8. Schuljahre und hat noch nicht die oberste Klasse erreicht, so mufs im Zensurbuche vielleicht: »Schulentlassung zweifelhaft« bemerkt werden.

der Stunden des
Fachlehrer:*)
b) Zahl der U
c) Erfahrunge
Wünsche:
2. a) Der Hausa
b) Erfahrunge
betr. Wünsche.
3. Seit wann der
Klassenstufe tätig is
4. Lehrplan.
a) Unterrichts
Lehrplan vorges
erledigt werden
Grundes:
b) Erfahrunge
Wünsche, Vorsc
5. Unterricht:
a) Mitteilunge
rungen des Unt
des Lehrers, dur
oder durch an
dienst, Ausfall
wegen Hitze u. d
die besonders
der Vertretung:
b) Mitteilunge
unternommene U
Museenbesuche
Vorschläge dazu
c) Erfahrunge
Schulgarten betr.
d) Mitteilunge
rungen, die U
Klassenstufe bet
e) Hauptnum
Kinder, die vo
Fächern ganz od
Grund:
6. Prüfungen, I
In welchen Fächer
VII. Erziehung (Z
1. Kirchenbesuc
2. An welchen
Klasse teilnahm:
3. Auffallende
schläge in Bezug

---

*) Das Stundenp
vorgedruckt sein, s
füllung nötig macht
**) Das Schema
vorgedruckt sein.
Schulrat Dr. Hartma
vorgeschlagene emp

feste, Geburtstagsfeier der Kinder in der Klasse u. dergl.:

4. Angaben über besondere seelsorgische Maſsnahmen und die hierbei gemachten Erfahrungen; Vorschläge:

VIII. Gesundheitspflege:

1. Wünsche und Vorschläge, die Ventilation des Schulzimmers betr.:

2. Wieviele Kubikmeter Luft durchschnittlich auf ein Kind kommt:

3. Wünsche und Vorschläge zur Gesundheitspflege:

4. Bemerkungen der Spielleiter und des Klassenlehrers über die Beteiligung der Klasse an den Jugendspielen:

5. Benutzung des Schulbades. Wie oft? Welche Zeit? Wieviel Kinder a) überhaupt, b) durchschnittlich? Welche Kinder nicht und warum nicht?

6. Hauptnummer und Namen der Kinder, die während des Halbjahres an einer ansteckenden Krankheit gelitten haben, sowie Art und Dauer der Krankheit:

7. Welche Gesundheitszustände einzelner Kinder besondere Berücksichtigung der Lehrer verlangten und noch verlangen, und welche Maſsnahmen getroffen worden sind. (Kurzsichtigkeit, Sehschwäche, körperliche Gebrechlichkeit, Hautkrankheit, Krankheiten skrophulöser Natur, Fälle mangelhafter Ernährung u. a.)

IX. Beziehungen zwischen Schule und Haus:

1. Elternbesuche und die hierbei gemachten Erfahrungen:

2. Elternabende betr. Wünsche:

3. Welche Eltern sich besonders schulfreundlich zeigten:

4. Eltern, die sich der Schule gegenüber besonders unfreundlich bewiesen (wodurch?):

5. Welche Kinder vaterlos, mutterlos oder Waisen sind:

6. Welche Kinder nicht im Elternhause erzogen werden:

X. Gewerbliche Arbeit der Kinder:

1. Wieviel Kinder zur häuslichen Beschäftigung Verwendung finden:

2. Wieviel Kinder in der Fabrik arbeiten:

3. Zu welchen Arbeiten sie herangezogen werden:

4. Wie lange täglich oder wöchentlich:

5. Ob bei manchen Kindern die gewerbliche Arbeit auf die Leistungen in der Schule schädigend wirkt (Lösung von Hausaufgaben!):

XI. Schulbücher der Kinder:

1. Erfahrungen an den eingeführten Schulbüchern:

2. Welche Bücher für die Hand der Kinder zur Anschaffung empfohlen werden. (Angaben bibliographisch genau, Preise):

XII. Lehrmittel:

1. Erfahrungen an den gebrauchten Lehrmitteln:

2. Welche Lehrmittelbedürfnisse sich herausgestellt haben. Vorschläge unter genauer Angabe:

3. Erfahrungen in Bezug auf die Brauchbarkeit der in der Lehrerbibliothek vorhandenen, für das Klassenpensum in Betracht kommenden Präparationswerke:

4. Anschaffungswünsche:

XIII. Bibliothek der Schüler und Lehrer.

1. Erfahrungen über Benutzung der Schülerbibliothek; Vorschläge über deren Anlage im allgemeinen; Anschaffungswünsche:

2. Wünsche, die Lehrerbibliothek betr.

XIV. Verschiedenes.*)

1. Bemerkungen, die der Entwicklung unseres Schulwesens förderlich sind.

Ort und Datum.

Der Name des Klassenlehrers.

Vorbemerkung zum 2. Halbjahresbericht:

Des Raumes halber werden im folgenden vom 2. Halbjahresberichte, der in der Hauptsache mit dem 1. Halbjahresbericht übereinstimmt, nur von denjenigen Abschnitten die einzelnen Punkte angeführt, die sich im Vergleich zum 1. Berichte geändert haben.

Der zweite Halbjahresbericht

Schuljahr: Klasse:

I. Klassenzimmer.

II. Klasseninventar.

III. Schülerbestand:

1. Bestand am 1. Schultage des 2. Halbjahres:

. . . . Knaben
. . . . Mädchen
zus. . . . . . . Kinder.

*) Hier finden Bemerkungen Platz, die im Vorausgegangenen nicht unterzubringen waren.

2. Bestand am 1. Dezember:

.... Knaben
.... Mädchen
zus. .... Kinder.

3. Zugänge:

4. Abgänge:

5. Bestand am letzten Schultage des 2. Halbjahres:

.... Knaben
.... Mädchen
zus. .... Kinder.

IV. Versäumnisstatistik:

1. a) Versäumnisse im 2. Halbjahre.*)

NB. Nur die Versäumnisse der noch am letzten Schultage der Klasse angehörenden Kinder, wozu auch die Konfirmanden zu rechnen sind, kommen hier zur Berechnung.

b) Versäumnisse im ganzen Schuljahre:

V. Schülerleistungen:

1. Osterzensuren betr.

a) Wieviel Kinder als Sittenzensur und Hauptzensur I, Ib, IIa, usw. erhalten haben:

sittliches Verhalten		Hauptzensur
	I	
	Ib	
	IIa	
	u. s. f.	

b) Die Durchschnittszensur sämtlicher Sitten- und Hauptzensuren:

c) Kinder, die nur versuchsweise in die nächsthöhere Klasse einrücken:

d) Kinder, die in eine höhere Klasse nicht versetzt werden können:

e) Kinder, die die Schule noch ein 9. Jahr zu besuchen haben. Gründe:

f) Kinder, die nur in einzelnen Fächern (welchen?) das Klassenziel nicht erreicht haben:

2. Ergebnisse einer in der letzten Schulwoche im Rechnen und Deutsch angestellen Prüfung:

3. Allgemeines Urteil über die Fortschritte der Klasse seit Michaelis:

4. Einzelne Kinder, die sich im guten oder schlechten Sinne in Bezug auf Begabung, Fleifs, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Reinlichkeit und Fortschritte hervortaten:

*) Das im 1. Halbjahresbericht angeführte Schema mufs auch hier vorgedruckt sein.

VI. Unterrichtsarbeit
1. a) Der Stund
dung der Stunden
der Fachlehrer:*)
b) Zahl der U
c) Erfahrunge
Wünsche:
2. a) Der Hausa
b) Erfahrunge
3. Lehrplan:
a) Fächer, wo
Pensum nicht
worden ist. Gru
b) Erfahrunge
Lehrplan betreffe
c) Zahl der A
d) Zahl der S
planwochen:**)
4. Unterricht:

*) Das hierzu n
vorgedruckt sein. De
noch einmal anzuführ
vorkommt, dafs er f
änderung erfährt. D
warum noch einmal
zugeben ist. Sind b
jahr mit denen für
stimmend, so kann ja
eine kurze Bemerkun
wiesen werden.

**) Der Punkt 3d
zu 3a. Welcher U
zwischen Schulwoche
Die Zahl der Schulw
ist verschieden; sie
Ostern fällt. Die An
oder kurz Planwoche
gleich, nämlich 40. D
teilen sich auf 5
1. Lehrplanabschnitt
Ostern und Pfingsten, d
Zeit zwischen Pfingste
der 3. die Zeit zwis
und Michaelisferien,
Michaelisferien und W
planabschnitt reicht bi
planabschnitt zählt 6,
6 Lehrplanwochen, d
wochen. In Schuljahr
hat der 2. Lehrplanabs
2 Wochen mehr als
ist oft auch beim 5
Die nicht berechnete
doppelten Aufgabe;
vollständige Bewälti
dann ermöglichen,
gesehene Verhältniss
Schwache) eine Verz
arbeit eintritt; zum a
Rückblicken, Vergl
stellungen u. dergl. Z

a) Mitteilungen über wesentliche Störungen des Unterrichts durch Krankheit des Lehrers, durch Krankheit der Schüler oder durch andere Umstände (Militärdienst, Ausfall des Nachmittagsunterrichts wegen Hitze u. dergl. m.) Datum, Dauer, die besonders betroffenen Fächer, Art der Vertretung:

b) Mitteilungen und Erfahrungen über unternommene Unterrichtsgänge, Ausflüge, Museenbesuche (Zeit, Ort, Zweck u. a.). Vorschläge dazu:

c) Erfahrungen und Wünsche, den Schulgarten betr.:

d) Mitteilungen und wertvolle Erfahrungen, die Unterrichtsarbeit auf dieser Klassenstufe betr.:

e) Kinder, die von einzelnen (welchen?) Fächern oder zeitweilig befreit sind; Grund:

5. Prüfungen, Inspektionen (Datum und Stunde, Fächer und Themen):

VII. Erziehung:

1. Kirchenbesuch:

2. An welchen Schulfeierlichkeiten die Klasse teilnahm:

3. Auffallende Erfahrungen und Vorschläge in Bezug auf Schulfeiertage, Schulfeste, Geburtsfeier der Kinder in der Klasse usw.

4. Angaben besonderer seelsorgischer Mafsnahmen und der hierbei gemachten Erfahrungen; Vorschläge:

5. Kinder, die Schulprämien erhalten haben; Art der Prämien:

6. Hauptnummer und Namen der Kinder, die wegen grober Vergehen bestraft worden sind:

a) von der Polizeibehörde oder dem Gerichte:

b) von der Schule:

VIII. Gesundheitspflege.

IX. Beziehungen zwischen Schule und Haus.

X. Gewerbliche Arbeit der Kinder.

XI. Schulbücher der Kinder.

XII. Lehrmittel.

XIII. Bibliothek der Schüler und Lehrer.

XIV. Verschiedenes.

Ort und Datum.

Der Name des Klassenlehrers.

Der Klassenbericht in der Fortbildungsschule

Jahresbericht

Schuljahr: Klasse:

I. Klassenzimmer:

II. Klasseninventar:

1. Was vorhanden ist:
2. Was in Wegfall gekommen ist:
3. Was Mängel zeigt; worin sie bestehen:
4. Anschaffungswünsche; Grund:

III. Schülerbestand:

1. Bestand am 1. Schultage:

2. Zugänge:

(Hauptnummer, vollständiger Name, Schuljahr, Datum, Woher? beigebrachtes Zeugnis.)

3. Abgänge:

(Hauptnummer, vollständiger Name, Schuljahr.)

a) Fortgezogen (Datum, Wohin? Zeugnis):

b) In andere Unterrichtsanstalten (welche?) übergetreten (Datum, Wohin? Zeugnis):

c) Todesfälle (Ursache des Todes, Todestag, Art des Ausdruckes der Teilnahme seitens der Klasse und der Schule, Geburtstag und Geburtsort):

4. Bestand am letzten Schultage:

5. a) Wieviel Schüler sind hier geboren?

b) „ „ „ auswärts geboren?

6. Welchen Berufsarten die Schüler angehören:

IV. Versäumnisstatistik:

1. Versäumnisse im ganzen Schuljahre:*)

NB. Hierbei werden nur die Versäumnisse von den Kindern gerechnet, die noch am letzten Schultage der Klasse angehören.

2. a) Wieviel und welche Schüler ungerechtfertigt gefehlt haben:

b) Mafsnahmen und ihre Erfolge bei Schülern, die öfters unentschuldigt fehlten:

2. Hauptnummer und Namen länger beurlaubter Schüler; Grund und Dauer des Urlaubs:

3. Schüler, die oft zu spät kamen. Mafsnahmen und deren Erfolge:

V. Schülerleistungen:

1. Osterzensuren betr.

a) Wieviel Schüler als Sitten- und

*) Das Schema des 1. Halbjahresberichtes wird hier der Kürze halber weggelassen.

Hauptzensur I, Ib, IIa u. s. f. erhalten haben:

sittliches Verhalten Hauptzensur
I
Ib
u. s. f.

b) Die Durchschnittszensur von sämtlichen Sitten- und Hauptzensuren:

2. Michaeliszensur betr.

a) Wieviel Schüler als Sitten- und Hauptzensur I, Ib, IIa u. s. f. erhalten haben:

b) Durchschnittszensur von sämtlichen Sitten- und Hauptzensuren:

3. Osterzensuren betr.

a) Wieviel Schüler als Sitten- und Hauptzensuren I, Ib u. s. f. erhalten haben:

b) Durchschnittszensur aus sämtlichen Sitten- und Hauptzensuren:

4. a) Ergebnisse einer in der 1. Schulwoche im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

b) Ergebnisse einer in der letzten Woche vor Michaelis im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

c) Ergebnisse einer in der letzten Woche vor Ostern im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

5. Bemerkungen über die sittliche Haltung der Klasse im allgemeinen:

6. Bemerkungen über die Fortschritte der Klasse im allgemeinen:

7. Einzelne Schüler, die sich im guten und schlechten Sinne hervortaten:

8. Schüler, die ihrem Alter nach im allgemeinen oder in einzelnen Fächern (welchen?) auffallend zurückgeblieben sind:

VI. Unterrichtsarbeit:

1. a) Angabe der Fächer; Zeit:

b) Zahl der Stunden:

2. Seit wann der Klassenlehrer in der Fortbildungsschule arbeitet:

3. Lehrplan:

a) Fächer, worin das vorgeschriebene Pensum nicht erledigt worden ist; Grund:

b) Erfahrungen, den Lehrplan betr. Wünsche:

4. Unterricht:

a) Mitteilungen über wesentliche Störungen des Unterrichtes durch Krankheit des Lehrers, durch Krankheit der Schüler oder durch andere Umstände. (Militärdienst u. a.) (Datum, Dauer, die be-

sonders betroffene
tretung):

b) Zahl der s

c) Zahl der S
wochen:

5. Prüfungen, Ins
Stunde, Fächer und

VII. Erziehung:

1. An welchen S
Klasse teilnahm:

2. Schüler, die
haben. Art der Prä

3. Schüler, die
belegt werden muſst

a) wiederholt

b) Verweis du

c) Karzerstrafe

d) Verweis vo

e) Polizeiliche

f) Gerichtliche

VIII. Schulbücher d

1. Erfahrungen
Schulbüchern:

2. Welche Büch
Schüler zur Anschaff

IX. Lehrmittel:

1. Erfahrungen
Lehrmitteln:

2. Welche Lehr
herausgestellt haben:

3. Erfahrungen in
barkeit der in der
handenen, für das K
kommenden Bücher:

4. Wünsche:

X. Verschiedenes:

Ort und Datum.

Der Na

c) Klassenchroni
wähnte Klassenberic
stimmten Termin —
des Schuljahres —
eingeliefert. Damit
Klassenlehrer (mit se
marisch das erfährt,
Klasse unbedingt wi
besonders in vielglie
führung der sehr über
»Klassenchronikboge
lag August Geilsdo

---

*) 1 Seyfertscher Kl
10 Pf., 100 Stück M
kosten 3,50 M. Eine
ist für 2,50 M zu habe

der eine Weiterführung und Anwendung des Michelschen und Kändlerschen Gedankens auf ganze Klassen und Jahrgänge bedeutet. Der Klassenchronikbogen geht mit dem gerade in der Klasse sitzenden Schülerjahrgange — wie der Personalbogen mit dem Einzelkinde — von Schuljahr zu Schuljahr, von Klasse zu Klasse und wird jedesmal erst am Ende des Schuljahres ausgefüllt und dann dem nächsten Klassenlehrer übergeben. Erst am Schlusse der gesamten 8jährigen Schulzeit geht die abgeschlossene Chronik eines Schülerjahrganges bezw. der Klasse an den Schulleiter zurück und wird wie die Personal- oder Einzelbogen dem Schularchiv einverleibt. Für jeden Schülerjahrgang ist ein Bogen bestimmt, in Klassen mit zwei oder mehr Abteilungen wird für jeden Jahrgang ein besonderer Bogen geführt. Wird eine Klasse verteilt, so erlischt der Bogen; die darauf befindlichen Eintragungen sind aber auf die Bogen der Klassen, in denen die eine Klasse verteilt wird, zu übertragen. Die Einrichtung des Klassenchronikbogens selbst geht aus nachstehendem hervor:

3. **Bericht über die ganze Schule.** Über die einzelne Schule jeder Art sind im Laufe des Schuljahres mancherlei Berichte abzufassen. Beispielsweise haben die Direktoren, dirigierenden oder ersten Lehrer an den einzelnen Volksschulen des Bezirkes Annaberg in Sachsen nach der Annaberger Schulordnung (»Entwurf zu Stoff- und Stundenplänen für die einfache Volks- und allgemeine Fortbildungsschule sowie Schulordnung« vom Königl. Bezirksschulinspektor Schulrat Wilhelm Schreyer in Annaberg. 5. Aufl., S. 148) folgendes an den Bezirksschulinspektor unerinnert einzugeben:

1. Einreichung der neuen Stundenpläne, wenn wesentliche Veränderungen in denselben vorzunehmen waren, in der Oster- oder Michaeliswoche.

2. Spätestens 14 Tage nach Schlufs des Schuljahres Einsendung der vorgeschriebenen Versäumnisanzeige.

3. Spätestens 4 Wochen nach Beginn des neuen Schuljahres Einreichung des Osterberichtes nach dem vorgeschriebenen Schema bei Holsteins Nachfolger (Buchholz & Co.). Dieser Bericht hat sich auf die Schulverhältnisse im neu begonnenen Schuljahre zu erstrecken und die Art, Gliederung und Klassenzahl der Volks- und Fortbildungsschule zu erwähnen, auch diejenigen Schüler namhaft zu machen, die entlassen worden sind, ohne das Schulziel erreicht zu haben.

4. Bis zum 15. Juni Einreichung der 1. Halbjahrsanzeige über Stellen-, Personal- und Gehaltsveränderungen mit besonderer Anführung der vorgekommenen Veränderungen.

5. Bis zum 1. September Konfirmandenliste.

6. Bis zum 15. Dezember Einsendung der 2. Halbjahrsanzeige über Stellen-, Personal- und Gehaltsveränderungen, mit besonderer Ausführung der vorgekommenen Veränderungen.

7. Bis zum 28. Dezember Einsendung des Jahresberichts nach dem vorgeschriebenen Schema.

8. Bis 31. Dezember Konfessionstabellen.

Aufserdem hat z. B. im Königreich Sachsen der Ortsschulinspektor (Direktor) 4 Wochen vor dem Schlusse des Schuljahres die Impflisten bei der Impfbehörde einzureichen (Impfgesetz v. 8. April 1874 und Ver. v. 14. Dezember 1899), spätestens 8 Tage nach geschehener Schüleraufnahme die schulpflichtig gewordenen, aber nicht zur Schule gebrachten Kinder dem Schulvorstand anzuzeigen (§ 6, Abs. 5 der Ausf.-Ver. zum Gesetz v. 26. April 1873), bis 1. September dem Elternhause Mitteilung zu geben, wenn ein Kind wegen ungenügender Leistungen noch ein 9. Jahr die Schule zu besuchen hat, bis zum 1. September die Konfirmandentabellen an den Ortspfarrer einzureichen (Ver. v. 12. Juni 1876), bis 15. September eingegangene Gesuche um vorzeitige Entlassung aus der Schule dem Bezirksschulinspektor einzureichen (§ 10, Abs. 3 der Ausf.-Ver. und Ver. v. 12. Juli 1876).

Auch der Schulvorstand, »dem die Sorge für alles dasjenige obliegt, was seitens der Schulgemeinde geschehen kann, um die Ortsschule in einen dem Gesetze entsprechenden Stand zu bringen und sie in diesem zu erhalten« (§ 51 der Ausf.-Ver.) hat Berichte, die sich auf die ganze Schule beziehen, zu erstatten; so z. B. hat er im Königreiche Sachsen im Monat Januar die Liquidation über den im letzten Vierteljahre

Klassenchronik

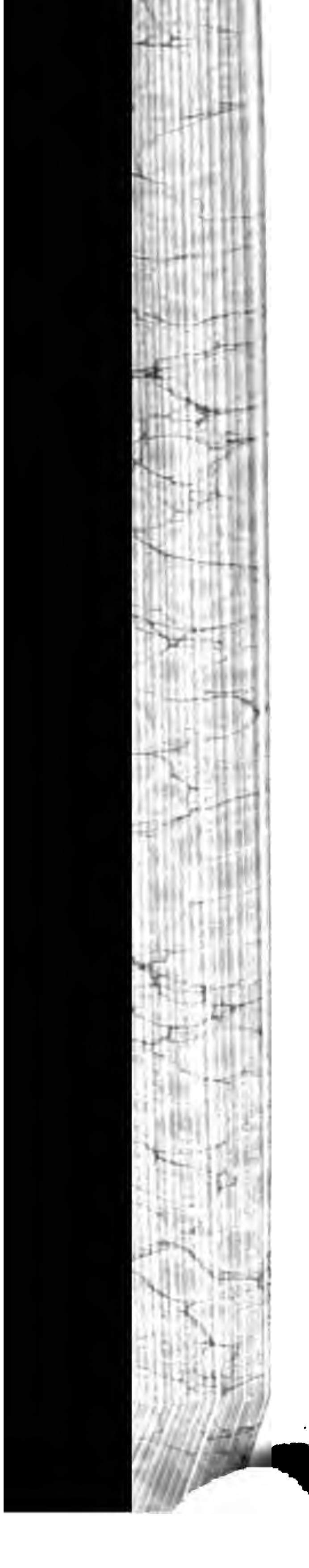
Jahr Wievieltes Schuljahr Bezeichnung der Klasse		I		II		III		IV		V	
		Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M
Schülerbestand am Anfange											
Zugang											
Weggang											
Schülerbestand am Schlusse											
Hiervon wurden aufgenomm.	Ostern 1										
	" 1										
	" 1										
	" 1										
Von den ursprünglich (Ostern 1 . . .) aufgenomm. sind	jetzt noch in der Klasse										
	bei Beginn des Jahres sitzengeblieben										
	bei Beginn des Jahres in andere Klassen gewiesen										
	im Laufe des Jahres aus der Schule ausgetreten										
Zahl der **versäumten Tage** im Laufe des Schuljahres	wegen Krankheit*)										
	entsch. wegen and. Gründe										
	unentschuldigt										
	Durchschnittl. auf ein Kind entsch.										
	Durchschnittl. auf ein Kind unentsch.										
Wieviel Kinder sind der Befähigung nach	sehr gut										
	gut										
	mittelmässig										
	untermittel										
	schwach										
		B	F	B	F	B	F	B	F	B	F
Wieviel Kinder erhalten zu Ostern im Betragen (B), in den Fortschritten (F) die Zensur	I										
	Ib										
	IIa										
	II										
	IIb										
	IIIa										
	IIIb										
	IV										
	V										
Namen der gebrechlichen Kinder		a) Kurzsichtige			b) Schwerhörige			c) Ep			
Todesfälle unter den Kindern (Namen, Zeit, Todesursache)											
Polizeiliche od. gerichtl. Bestraf. (Namen, Zeit, Grund, Art der Strafe)											

*) Kinder, die mehr als 40 Tage versäumt haben, sind auszusche
anzuführen.

Schuljahr		Klassenlehrer Name	Klassenlehrer wöchentl. Stundenzahl	Fachlehrer Name	Fachlehrer Fach	Fachlehrer wöchentl. Stundenzahl	Summe der wöchentl. Stund.	Zimmer No.	Mitteilungen über Beurlaub. der Lehrer, Lehrerwechsel, Vertretung usw (Zeit, Grund, Art der Vertretung).	Schulfreie Tage (Schulfest, Ausflüge usw.)	Revisionen Oster-prüfung (Prüfungs-gegenstand)	Sonstige Bemerkungen
I. Schulj.	a.											
	b.											
II. „	a.											
	b.											
III. „	a.											
	b.											
IV. „	a.											
	b.											
V. „	a.											
	b.											
VI. „	a.											
	b.											
VII. „	a.											
	b.											
VIII. „	a.											
	b.											

Bemerkungen: 1. Die Klassenchronik ist am Schlusse des Schuljahres auszufüllen. Auf Seite 2 ist in jeder Querspalte zunächst der obere Raum (a) zu benutzen.
2. Für jeden Jahrgang gilt ein Bogen. Sind in einer Klasse zwei Abteilungen, so ist für jede ein besonderer Bogen zu führen.
3. Wird eine Klasse verteilt, so erlischt ihr Bogen. Die Einträge sind aber auf die Bogen der Klassen zu übertragen, in die die Klasse verteilt wird. Dazu dient Raum b.

an Soldatenkinder erteilten Unterricht, ingleichen über die hierzu verabreichten Lernmittel an die Kommandanten der betreffenden Regimenter einzureichen, das vom Standesamt aufgestellte Verzeichnis der schulpflichtig gewordenen Kinder spätestens 8 Tage vor Beginn des neuen Schuljahres dem Ortsschulinspektor (Direktor) zuzustellen (§ 6 der Ausf.-Ver.), am Tage vor der Schüleraufnahme die Schulkassenrechnung abzuschließen und binnen 4 Wochen dem Schulvorstande zur Prüfung vorzulegen (Gen.-Ver. v. 7. Oktober 1875), im Monat April die Unabkömmlichkeitserklärung militärpflichtiger Lehrer an die Bezirksschulinspektion einzusenden (Bekanntmachung des Kriegsministeriums v. 7. Januar 1875), in Schulgemeinden mit mehr als 8 ständigen Schulstellen (einschl. Direktorstelle) am 31. Mai die Zahl der an diesem Tage vorhandenen Schulkinder (ausschl. Fortbildungsschulen) festzustellen und dem Bezirksschulinspektor bis zum 15. Juni anzuzeigen (Ver. v. 26. März 1900), die geprüfte Schulkassenrechnung an den Bezirksschulinspektor einzureichen, desgleichen in



Gemeinden mit mehr als 8 ständigen Lehrern bis 15. Juni das Ergebnis der Schulkinderzählung vom 31. Mai und die Berechnung der auf das 1. Halbjahr entfallenden Alterszulagen (Ver. v. 26. März 1900), Beginn und Dauer der Sommerferien und Herbstferien dem Bezirksschulinspektor anzuzeigen, in Schulgemeinden mit höchstens 8 ständigen Stellen bis 15. Oktober eine Berechnung der ihnen im 2. Halbjahre gesetzlich zu erstattenden Alterszulagen bei dem Bezirksschulinspektor einzureichen, im November der Voranschlag über die Erfordernisse der Schule für nächstes Jahr ist bei der Bezirksschulinspektion einzugeben, desgleichen bis 30. November von Gemeinden mit mehr als 8 ständigen Lehrern die Berechnung die auf das 2. Halbjahr entfallenden Alterszulagen (Ver. v. 26. März 1900).

Bis jetzt war nur von Teilberichten die Rede, die eine bestimmte Seite, blofs einzelne Verhältnisse des vielgestaltigen und umfangreichen Schulwesens beleuchten und vor vorgesetzten Behörden Rechenschaft ablegen. Aufserdem erscheinen an allen Schularten, an Hochschulen, höheren und niederen Schulen, an Erziehungs- und Berufsschulen, nach Ablauf einer gewissen Zeit, in der Regel eines Schuljahres, gedruckte Gesamtberichte, die vom Schulleiter im Namen seines Kollegiums herausgegeben werden und in knapper Fassung, teilweise in Form von Übersichten und Tabellen, aber allgemein verständlich, das Äufsere und Innere eines Schulorganismus nach den verschiedensten Gesichtspunkten zur Darstellung zu bringen. Die Schul- und Jahresberichte sind als Rechenschaftsberichte weniger für die Behörden und die Vorsteher und Vertreter der Schulgemeinde, die durch Gesetz und Ordnung zur Mitarbeit berufen und schon durch die vorher genannten Einzelberichte und durch Revisionen über den Stand einer Schulanstalt wohl informiert sind, als für die Eltern der Zöglinge und für die ganze Schulgemeinde und so für die Öffentlichkeit bestimmt. Die Eltern sollen einen Einblick gewinnen in die ihren Kindern zugute kommende vielseitige Arbeit der Schule und durchweg willige Helfer am Erziehungswerke werden. Sämtliche Glieder der die Schule errichtenden und unterhaltenden

Gemeinde, die weite
einen Überblick über
Neu- und Ausgesta
rungen und Umwan
Schul- und Unterric
und erfahren, wofür
gebracht werden. Ve
für Unterricht und E
Personen, die nich
Schule schicken, gew
nährt werden. Da s
der Geist der Schul
der Schulgemeinden
Individualität der ein
Zeitverhältnisse u. a.
Berichte auch für sp
und ihr Wert erhöh
pädagogisch-wissensc
planarbeiten, Abhan
halten, die das Erg
und des Privatfleil
zwecks Ausbau ur
Schulpraxis darstellen
auch dem Herausgel
immer tiefer seine
immer kritischer zu
fahrungen zu lerner
klug zu werden, alte
und errungene Vor
nützen. Selbstverstä
der amtlichen Berich
nicht in die öffentlic
Mängel an Schulgebä
Urteile über die an
Lehrer.

Die Schulbericht
Einladung zu den
unter Angabe der
ginnen oder schliefs
der Klassenberichte ve
sich in der Anordnu
einander und nehm
Punkte Bedacht:

1. Zur Schulge
Ende des Schuljahr
Aufsichts- und Ver
im Lehrerkollegium.
läum. Veränderung
sation. Schulfeierlich
fest, Kaisers- und K
sonstige Festlichkei
Kleinen, Entlassun
Neu- und Umbauten.
des regelmäfsigen U

Krankheit der Kinder (gestorbene Kinder). Beurlaubung von Lehrern. Stiftungen und Geschenke.

2. Schulbehörden (Kreis- oder Bezirksschulinspektion, Ortsschulinspektion, Inspektion des Religionsunterrichts, Schulausschufs). — Neue wichtige ministerielle Verordnungen, Beschlüsse der Bezirksschulinspektion und des Schulausschusses.

3. Lehrkörper. Biographische Notizen über ausgeschiedene und neueingetretene Lehrer; das jetzige Kollegium. Übersichtstabelle von der Verwendung der Lehrkräfte. Krankheit und Vertretung der Lehrer. Amtliche Konferenzen und ihre allgemein wichtigen Beschlüsse in Sachen des Unterrichts und der Erziehung; Lehrplanarbeiten.

4. Unterricht. Übersicht des im letzten Schuljahre erteilten Unterrichts. Übersicht über die in den einzelnen Klassen und Lehrfächern zugewiesene wöchentliche Stundenzahl. Klassenausflüge im Dienste des Unterrichts. Unterrichtsrevisionen durch den Schulinspektor, kirchlichen Inspektor und Direktor. Schriftliche Prüfungen im Rechnen und Deutsch (Ergebnisse!), bezw. in fremden Sprachen. Nachhilfeunterricht im Interesse schwacher, geistig zurückgebliebener Kinder.

5. Kinder. Schülerbestand der einzelnen Abteilungen und Klassen. Bestand am Anfang des Schuljahres, Abgang und Zugang während des Jahres, Bestand am Ende des Schuljahres. Verteilung der Kinder nach Schuljahren und Geschlecht. Konfessionsverhältnisse. Gesundheitszustand (Schularztbericht), Schulbesuch (Versäumnistabelle). Sittliches Verhalten der Kinder in und aufserhalb der Schule (Zahl der kriminell und polizeilich bestraften Kinder). Übersichtliche Zusammenstellung der Zensuren in sittlichem Verhalten. Fortschritte der Kinder (tabellarische Übersicht). Wohlfahrtseinrichtungen (Schulwanderungen, Ferienkolonien, Jugendspiele, Weihnachtsbescherung armer Kinder (Frühstücksspende, Schulbad usw.). Kinder, die Schulprämien erhalten haben.

6. Neuanschaffungen und Geschenke für Lehrer- und Schülerbibliothek und für die Lehrmittelsammlung.

7. Fortbildungsschule. Lehrkräfte; ihre Fächer und Klassen. Schülerbestand und Bewegung (Übersicht). Berufsarten der Schüler. Versäumnisse (Übersicht). Übersichtliche Zusammenstellung der Zensuren in sittlichen Verhalten und Fortschritten. Unterricht. Exkursionen zur Ergänzung und Belebung des Unterrichts. Revisionen. Bibliothek und Lehrmittelsammlung.

8. Bitten und Ratschläge der Schule an Elternhaus und Arbeitgeber. Wichtige Ordnungsbestimmungen, die Schulzucht betreffend, z. B. § 4, Abs. 7; § 5, Abs. 3, 4 u. 5; § 13, Abs. 4 des Sächs. Volksschulgesetzes. Ausführungs-Verordnung zum Volksschulgesetze § 47, Abs. 5, 6 u. 7. Mitteilungen über ansteckende Krankheiten. Ratschläge in Bezug auf Berufswahl und häusliche Erziehung. Empfehlung guter Bücher für Geburtstag- und Weihnachtstisch der Jugend u. dergl. m.

Wie schon oben bemerkt, soll ein Schulbericht, der für die Öffentlichkeit bestimmt ist, das Publikum unterrichten, aber auch in verschiedenen Abschnitten belehren, also das Gefühl der Erziehungspflicht der Eltern stärken und so innige Verbindung von Haus und Schule anstreben. Solche eingestreute Warnungen und Mahnungen müssen freilich geschickt abgefafst sein. Im Berichte der Bürgerschulen zu Oelsnitz i. Vogtl. (1899) S. 10 unter der Überschrift: »Verhalten der Kinder« steht folgendes offene Wort: »Die äufsere Haltung, besonders in der Kleidung, läfst bei recht vielen Kindern, vor allem bei Knaben, zu wünschen übrig. Es kann der Vorwurf einzelnen Eltern nicht erspart bleiben, dafs sie ihre Kinder mit unsauberer und zerrissener Kleidung in die Schule gehen lassen. Ganz und rein kann auch das ärmste Kind gehen, und es wird in Zukunft streng darauf gesehen werden, dafs dies geschieht. Holzpantoffeln können im Interesse der Schulordnung und Filzschuhe schon in Rücksicht auf die Gesundheit aller Kinder nicht geduldet werden. Gegen das Barfufsgehen armer Kinder soll nichts eingewendet werden, aber mit schmutzigen Füfsen die Schule zu betreten, sollten sich die Schüler scheuen. Für die Turnstunde ist Schuhwerk unbedingt zu fordern. — Gesittetes Verhalten verlangt die Schulordnung von allen Kindern. Die Eltern werden recht herzlich gebeten, auch ihrerseits darauf zu halten. Von verschiedenen Seiten wird darüber geklagt, dafs Knaben rauchen. Gegen diese Unsitte wird streng vorgegangen werden.

Sie würde nicht so allgemein sein, wenn alle Eltern ihre Kinder streng beaufsichtigten und die Unart bestraften. Am schnellsten wäre sie zu beseitigen, wenn die Verkäufer von Zigarren u. dergl., wie es von einigen schon geschieht, den Knaben keine Zigarren usw. verabfolgten, sobald sie nicht überzeugt sind, dafs diese für Erwachsene geholt werden. — Es darf nicht verschwiegen werden, dafs unter den Kindern unserer Schule solche sind, die aus Mangel an Aufsicht der Verwahrlosung ausgesetzt sind. Solche Kinder sind eine grofse Gefahr für die anderen, und es wäre dringend zu wünschen, dafs für derartige Kinder durch besondere Mafsnahmen gesorgt würde. Zum mindesten aber sollten alle Eltern ihre Kinder vor schlechtem Umgange behüten.« In dem Jahresberichte der Mädchen-, Volks- und Bürgerschule in Böhm.-Leipa über das Schuljahr 1901/1902 werden folgende »Bitten an die Eltern« gerichtet: »Wer für sein Kind eine Schultasche kauft, wähle eine Rückentasche, keine Handtasche. — Wenn ihr nicht wisset, wohin mit nicht mehr benötigten Schulbüchern, Rückenränzchen, Schleifschuhen: wir haben Verwendung dafür. — Wer von Euch noch nicht dem Schulfreundevereine als Mitglied angehört, der versäume nicht, baldigst einzutreten. — Gebt Euren Kindern keine Naschkreuzer! Noch in keinem Jahre habe ich zu meinem grofsen Leidwesen wie eben im heurigen bemerken müssen, wie arg die Leipaer Kinder naschen — die ärmsten wie die reichsten. — Duldet auch zu Hause nicht, dafs ein Kind die Achseln bis zum Kinn vorschiebt, so dafs ihm die Schulterblätter weit aus dem Rücken herausstehen! — Plagt Euer Kind nicht mit vorzeitigem Musikunterricht! Wenn es wirklich Talent dazu hat, dann lernt es, wenn es mit 11 oder 12 Jahren anfängt, in einem einzigen Jahre soviel, als wie ein junges Kind in zwei, drei Jahren. Schickt dafür Eure Kinder statt dessen im Winter fleifsig aufs Eis, im Sommer auf den Spielplatz!« Im »Bericht über die Bürgerschulen und die Fortbildungsschulen zu Grimma in den Jahren 1892—1898« schreibt der Berichterstatter S. 81: »Endlich erlaube ich mir noch, die geehrten Lehrherren und Arbeitgeber ergebenst zu bitten, ihren Lehrlingen usw., welche die hiesige Fortbildungsschule

besuchen, falls es l
gütigst gestatten zu
jährlich zweimal an
rechtzeitig vorher best
schaftlich mit dem
Tische des Herrn ge

Früher war die
Jahresberichte das Vor
und Gymnasien. z. B.
Chronikon Portense,
St. Maria Magdalena
Gymnasium unter
Weise 1684 einen S
lassen, und 1791 ha
wärtige Beschaffenh
(der Name des Verfa
C. A. B.) Veröffentli
gegen haben Grüllic
zu Plauen i. Vogtl.
als Leiter des Friedr
Dresden 1870 die
Seminarberichte veröf
sich keine einzige S
Drucklegung solcher
Orientierungsberichte

Im vorausgegang
öffentlichen Schulbe
sich freilich nicht all
Druckkosten halber le
schulinspektor Schul
in seinem Kamenzer
sonst gegen Ende
liefernden ausführlich
des neuen Schulja
kürzeren Berichte üb
Schulabteilung einen
(I. für die Volksschu
bildungsschule) eing
nach Beendigung e
Erstlehrer bezw. Dir
schulinspektor erstatt
einem Bezirke solche
Form nach übereins
ein Vordruck des S
Alles andere ist aus
zu ersehen. (Siehe S

Neben diesen peri
ist die Literatur ü
deren Autoren mit gr
und Unterrichtsverhäl
oder einer einzelnen
bestimmten Zeitraum
weit zurückliegender
darstellen. Aus der

Schulort ....

Schuljahr 19......./.......

Schulbericht

I. Volksschule

1. Nähere Bezeichnung der Schule (bez. Schulabteilung)

Anzugeben: Art (höhere, mittlere, einfache V.), Gliederung (Klassenstufen, Klassenzahl), Verteilung (Knaben-, Mädchen-, Mischklassen)

2. Lehrkörper

Nur für die ganze Schule auszufüllen. Hat diese Abteilungen, so ist die Ausfüllung bei der ersten Abteilung vorzunehmen und bei den übrigen Abteilungen darauf zu verweisen.
.... Direktor, ... Lehrer, ... Lehrerinnen, ... Hilfslehrer, ... Hilfslehrerinnen, ... Vikare, ... Fachlehrerinnen (für Nadelarbeiten, Turnen, Haushaltung). Unbesetzt: ....
Zugänge und Abgänge (Name und Tag): ....

3. Kinderzahl (K = Knaben, M = Mädchen)

a) Übersicht (für die ganze Schule bezw. Schulabteilung)

Anfang des Schuljahres = ... K ... M = ... KM.
Im Laufe des Schulj. } Zugänge = ... „ ... „ = ... „
Im Laufe des Schulj. } Abgänge = ... „ ... „ = ... „

Ende des Schuljahres = ... K ... M = ... KM.
Davon wurd. entlassen = ... „ ... „ = ... „
Es zogen weg = ... „ ... „ = ... „

Es verblieben = ... K ... M = ... KM.
Es wurden für das neue Schuljahr aufgenomm. = ... „ ... „ = ... „
Hiernach ergibt sich für das neue Schuljahr als Bestand = ... „ ... „ = ... „

Es gab am Ende des alten Schuljahres: .... evang., ... kath., ... andere und .... deutsche, ... wendische, ... andere Kinder.

Es gab am Anfange des neuen Schuljahres: .... evang., ... kath., ... andere und .... deutsche, ... wendische, ... andere Kinder.

Es hatten das 12. Lebensjahr bis Ende des alten Schuljahres zurückgelegt: .... evang., ... kath. Kinder,

Es werden das 12. Lebensjahr innerhalb des neuen Schuljahres vollenden .... evang., ... kath. Kinder.

b) Bestände der einzelnen Klassen

Aufzuführen sind: die Bestände am Anfange (a) und Ende (b) des alten Schuljahres mit Zugängen (+) und Abgängen (−); die Bestände am Anfange (c) des neuen Schuljahres; (a), (b) und (c) mit Summenzahlen (KM). Kl = Klassen

Kl	(a)			(+)		(−)		(b)			(c)			Kl	(a)			(+)		(−)		(b)			(c)		
	KM	K	M	K	M	K	M	K	M	KM	K	M	KM		KM	K	M	K	M	K	M	K	M	KM	K	M	KM
I														V													
II														VI													
III														VII													
IV														VIII													
Sa.														Sa.													

4. Verteilung der Kinder nach Schuljahren

Aufzuführen ist: Die Verteilung am Ende (a) des alten und am Anfange (b) des neuen Schuljahres. Das Zurückbleiben von Kindern hinter ihrer Fortschrittsstufe ist nach dem Klassenberichte, unter No. 4, zu beurteilen. Kl = Klassen; KM = Kinderzahl der Klassen.

Kl	KM	(a) Schuljahre									Kl	KM			
		9	8	7	6	5	4	3	2	1			9	8	7
I II III IV V VI VII VIII											I II III IV V VI VII VIII				

Es hatten die ihrem Schuljahre entsprechende Fortschrittsstufe nicl und (b) im neuen Schuljahre:
(a) Von ..... Kindern überhaupt ..... Kinder. Davon blieben zurück: 2 Stufen = ... Kinder, 3 Stufen = ... Kinder, 4 Stufen = ... Kinder.
(b) Von .... Kindern überhaupt .... Kinder. Davon blieben zurück: 2 Stufen = ... Kinder, 3 Stufen = ... Kinder, 4 Stufen = ... Kinder.

5. Besondere Verhältnisse der Kinder

Zahl der betr. Kinder mit Klassenangabe, keine Namen:
a) Todefsälle. b) Epileptische. c) Krüppel. d) Schwachsinnige. Hi anderen Schulbezirken.

6. Unterrichtserteilung

a) Das Schuljahr begann am .... und endete am .... Es tage. Auf Sonn- und Feiertage entfielen .... Tage, auf die Ferien .
b) Verwendet wurden .... Lehrkräfte mit wöchentlich zusammen .... stunden.
c) Wöchentliche Stundenzahl: .... Lehrstunden (alle Kinder), ... N .... Turnen [...jährig] (.... K .... M), ... Französisch (.... K richt in .... (.... K .... M) = ... Std.

7. Schulbesuch

Zu berücksichtigen sind nur die am Ende des Schuljahrs vorhand
a) Kinderzahl: ...., Versäumnistage: .... (e) .... (u), zusammen ...
Durchschnitt für 1 Kind: .... (e) .... (u), zusammen ...
b) Von 100 Unterrichtstagen versäumte 1 Kind durchschnittlich:
.... (e) .... (u), zusammen ...
Hierüber: c) Die häufigeren Versäumnisursachen waren: ....
d) Unentsch. bezw. ungerechtfert. Vers. wurden in .... Fälle

8. Betragen und Fortschritte

Es erhielten von den .... Kindern am Ende des Schuljahres im den Fortschritten (F) als Hauptzensur:

Zensur	I	Ib	IIa	II	IIb	IIIa	III	IIIb	IV	V	Sa.
V											
F											

Hierüber: a) .... Kinder wurden wegen gröberer Vergehen geric behördlich) bestraft. (Siehe Klasse ....) b) Besserungsanstalten u (Name, Klasse):

9. Revisionen und Prüfungen

Durch den Ortsschulinspektor (a), die kirchliche Aufsichtsbehörde (b), den Bezirksschulinspektor (c). (Anzugeben sind: Klassen und Tage.) — Die öffentlichen Osterprüfungen (d). (Anzugeben: Prüfungstage.)

10. Lehrplan und Schulbücher

a) Lehrplanänderungen. (Welche? Genehmigung mit Beifügung von Datum und Registranden-Nr. . . . bezw. Verordnung, ebenso.) b) Schulbücherwechsel. (Welcher? Genehmigung usw.) c) Besondere Bemerkungen.

11. Schulverwaltung

a) Schulvorstand (Schulausschuſs). Mitgliederzahl: . . . . Vorsitzender: . . . . Ortsschulinspektor (bezw. Vertreter der Kirche): . . . . Lehrer: . . . . Kassierer: . . . .
b) Die letzte Schulkassenrechnung (. . . . .) schloſs ab mit: . . . . Einnahme (darunter . . . . . Schulanlagen), ... Ausgabe (darunter . . . . . für Lehrmittel), ... Kassenüberschuſs.
c) Lehrergehalte betr. . . . .

12. Zur Schulgeschichte

Bemerkenswerte Vorkommnisse im letzten Schuljahre. (In Betracht kommen: Schulhäuser, Schulräume, Schuleinrichtungen, Zuwendungen, Schulorganisation, Personenwechsel, Schulfeste, Schulfeiern, Ausflüge, Gesundheitsverhältnisse der Lehrer und Kinder usw.

. . . ., den . . . . 19 . . Der Berichterstattter

. . . .

II. Fortbildungsschule

1. Gliederung und Einrichtung
2. Lehrer
3. Schülerbestand

a) Übersicht: Anfang = ... Schüler,
Zugang = ... „
Abgang = ... „
Ende des Schuljahres = ... Schüler.

b) Jahrgänge: I = ... Schüler,
II = ... „
III = ... „

c) Klassenbestände:

I = ... Schüler,	IV = ... Schüler,
II = ... „	V = ... „
III = ... „	VI = ... „

Am Ende des Schuljahres gab es unter den Schülern:
. . . . Evangelische, ... Katholische;
. . . . Deutsche, ... Wenden, ... andere.
Dem Berufe nach zählte man:
. . . . Landwirte, ... Handwerker . . . . Fabrikarbeiter . . . . Tagearbeiter, ... Sonstige.
Vorzeitig entlassen bezw. vom Schulbesuche befreit wurde (Namen, Grund, Zensuren, Zeitpunkt):

4. Unterrichtserteilung

a) Verteilung auf Schuljahr, Wochentage, Tagesstunden: Beginn am . . . ., Schluſs am . . . ., im ganzen . . . . Schultage für jede Klasse. Unterrichtstage: . . . . Unterrichtszeit: . . . . bis . . . . Uhr . . . .
b) Unterrichtsfächer: . . . .
Hierüber: Religionsunterricht betr. (Von wem und wie oft erteilt?) . . . .

5. Schulbesuch

(e) = entschuldigte bezw. gerechtfertigte, (u) = unentschuldigte bezw. ungerechtfertigte Versäumnisse

Von den am Ende des Schuljahrs vorhandenen . . . . Schülern wurden im ganzen . . . . Tage (e) und . . . . Tage (u), zusammen . . . . Tage versäumt. Es versäumte also 1 Schüler durchschnittlich: . . . . Tage (e) und . . . . Tage (u), zus. . . . . Tage. Versäumnisgründe für (e) und (u): . . . . Wegen unentschuldigter bezw. ungerechtfertigter Versäumnisse wurden bestraft: In . . . . Fällen Schüler, in . . . . Fällen Eltern oder Arbeitgeber.

6. Betragen und Fortschritte (Wie I Nr. 8)

Zensur	I	Ib	IIa	II	IIb	IIIa	III	IIIb	IV	V	Sa.
V											
F											

a) Schüler, welche in
hielten (Name, Gr

b) Schüler, welche in I
hielten (Name, Schu

Hierüber: Gerichtlich (polizeilich, schulbehördlich) bestraft wurden (

7. Revisionen und Prüfungen (Entsprechend I, Nr. 9)

8. Lehrplan und Schulbücher (Entsprechend I, Nr. 10)

........., den .... 19 ..



. . .

eine verhältnismäfsig kurze Reihe angeführt werden: Hans, Beiträge zur Geschichte des Augsburger Schulwesens (1877); Kaemmel, Rückblick auf die Geschichte des Gymnasiums in Zittau (1871); Schönborn, Beiträge zur Geschichte der Schule und des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau (1867); Bartusch, Die Annaberger Lateinschule im 16. Jahrhundert (1897); Bornemann, Leipzig und seine Bildungsanstalten (1865); Fritzsche, Die lateinische Stadtschule zu Oschatz im 17. u. 18. Jahrhundert (1895); Nitzsche, Geschichte des Volkschulwesens der Stadt Meifsen (1894); Reiner, Geschichte der Stadtschule zu Oelsnitz i. V. bis 1667; Schneider, Geschichte der Schule zu Nossen (1894); Schilling, Gegenwärtiger Stand des Zwickauer Volksschulwesens; Stoerl, Geschichte des Leipziger Fortbildungsschulwesens (1893); Friedrich, Über die erste Einführung und allmähliche Erweiterung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium zu Zittau (1886); Schütt, Zur Geschichte des städtischen Gymnasiums zu Görlitz (1835); Firchaber, Die Nassauische Simultanvolksschule (1881); Franck, Regesten zur Geschichte des Gymnasiums zu Weimar (1887); Becker, Geschichte des Lyceums bei der evangelischen Friedenskirche zu Schweidnitz (1809); Fridrich, Die Schulverhältnisse Reutlingens zur Zeit der freien Reichsstadt (1887); Nagel, Das Realschulwesen in Ulm (1845); Ziegler, Geschichte des Schulwesens in Überlingen (1891); Hetzer, Das Zeulenroder Schulwesen (1899); Zietzschmann, Entwicklung des höheren Schulwesens der Stadt Mühlheim 1835—1855 (1886);

Wagner, Geschichte
(1867); Steger u. F
in Halle (1892); Sch
schulen in Brieg (1
schichte des Stralsı
1560 (1899); Benra
Schulwesens der ref
Düren (1865); Bey
Erfurter Volksschul
Block, Geschichte
wesens zu Mersebu
Geschichte der Trie
(1884); Fischer, Die
Volkschulwesens (18
der Graudenzer Unt
Hartmann, Geschicl
der Stadt Osnabrücl
wicklung des Schul
burg (1859); Emm
Stadt Hildeburghaus
Bruder, Schulwesen
bis 1800 (1895); C
der Residenzstadt M
heifs, Geschichte d
(1853); Schwerdtn
Annaberg nach se
Entwicklung. Fests
fünfzigjährigen Best
Süfs, Geschichte de
berg (1876); Stade
ceums zu Schneeb
Zur Geschichte des C
(1863); Beyer, Zur
schen Seminars (
Landesschule Pforta
Entwicklung (1843)
(»Sachsen unter K
Gretschel, Die Leip
Vergangenheit un

Papst, Gegenwärtiger Zustand der Universität Erlangen; Strümpell: Anfänge der Universität Erlangen; Körösi, Das öffentliche Volksschulwesen der Stadt Pest (1875).

4. Bericht über die Schulverhältnisse eines Kreises oder Bezirkes. »Die Aufsicht der Staatsregierung über das Volksschulwesen wird in Bezug auf Unterricht und Erziehung zunächst durch Bezirksschulinspektoren ausgeübt.... Jedem Bezirksschulinspektor wird ein Bezirk angewiesen, in welchem er das Volksschulwesen zu beaufsichtigen hat.« (§ 32 des Sächs. Volksschulgesetzes.) »Jeder Bezirksschulinspektor hat am Jahresschlusse einen Bericht über den Befund der gehaltenen Revisionen und die sonst von dem Zustande der Schulen seines Bezirks erlangte Kenntnis*) an die oberste Schulbehörde zu erstatten, vorhandene Übelstände und Hindernisse beim Schulwesen darin hervorzuheben und geeignete Mittel zu deren Abstellung in Vorschlag zu bringen.« (§ 33 Abs. 5.) »Der alljährliche Schulbericht, welcher längstens bis Ende des Monats Januar des nächsten Jahres einzureichen ist, soll über den Stand des Schulwesens im Bezirke, über die in der Besetzung der Schulämter und in der Organisation der Schulen eingetretenen Veränderungen, über die Beschaffenheit und etwa erfolgte Erneuerung der Schulhäuser Auskunft geben, ferner die durch ihre Leistungen und ihr Verhalten ausgezeichneten, wie andrerseits die hinter den notwendigen Anforderungen zurückstehenden Lehrer nennen und ein Urteil über die Tätigkeit der Direktoren, Lokalschulinspektoren und nach Befinden der Schulvorstände beifügen. Die speziellen Ergebnisse der abgehaltenen Revisionen sind in einer dem Berichte anzuschließsenden Revisionstabelle darzulegen. Als leitender Grundsatz ist hierbei festzuhalten, daſs die vorgesetzte Behörde durch eine vollständige und zuverlässige Übersicht über den Zustand im ganzen und einzelnen in den Stand gesetzt werden soll, ihren fördernden Einfluſs auf dasselbe nach allen Seiten hin rechtzeitig auszuüben.« (§ 65 der Ausführungs-Verordnungen.) Auſserdem hat der Bezirksschulinspektor im Monat Februar der obersten Schulbehörde über den Bedarf an Hilfslehrern, bis 1. Juli über die Schulkinderzählung, bis 1. August über den Bedarf von Lehrkräften für die 2. Hälfte des Schuljahres, bis 15. August über die als unabkömmlich zu bezeichnenden militärpflichtigen Lehrer, bis 10. Dezember über die seit 1. Juli erfolgten Gehalts- und Peronalsveränderungen zu berichten.

»Der Wirkungskreis der Bezirksschulinspektion, »der nächsten, den Ortsschulvorständen vorgesetzten und vornehmlich zur Aufrechterhaltung der äuſseren Ordnung im Schulwesen bestellten Behörde (§ 34 des Sächs. Volksschulgesetzes) umfaſst 9. die Abgabe von Gutachten und Erstattung von periodischen Schulberichten über äuſsere Schuleinrichtungen an die oberste Schulbehörde« (§ 35 des Sächs. Volksschulgesetzes).

Auſser diesen jedes Jahr aufs neue erforderlichen amtlichen Berichten fehlt es nicht an Abhandlungen, die sich der historischen Entwicklung und dem früheren Stand des Schul- und Unterrichtswesens ganzer Schulbezirke und Landesteile widmen und für die Öffentlichkeit bestimmt sind. Solche schulgeschichtliche Arbeiten sind z. B.: Bräutigam, Die Entwicklung des Volksschulwesens im Bezirke Marienberg (Sachsen) während des letzten Vierteljahrhunderts (1899); Däbritz, Zur Geschichte der ehemaligen Katecheten- und Kinderlehrschulen in der Diözese Grimma (1891); Heyden, Zur Geschichte des höheren Schulwesens der Oberlausitz (1889); Gehmlich, Die städtischen Lateinschulen des sächsischen Erzgebirges im 16. Jahrhundert (1893); Möckel, Das Volksschulwesen in der ehemaligen Diözese Zwickau bis 1835 (1900); Müller, Der Unterrichtsbetrieb in den südlausitzschen Landschulen um 1700; Puchta, Das Schulwesen der Leipziger Landgemeinden im 16. u. 17. Jahrhundert (1901); Pöhlmann, Zur Geschichte des Schulwesens in der Provinz Preuſsen 1586 bis 1774; Sturm, Das Volksschulwesen Schlesiens und seine geschichtliche Ent-

*) Wie der Personalbogen zur Abfassung des Klassenberichtes und der Klassenbericht für den Bericht einer ganzen Schule Stoff bietet, so geht der Bericht über die schulischen Verhältnisse eines Schulbezirks aus den Berichten über die einzelnen Schulen hervor; und die von der obersten Schulbehörde über sämtliche Schulen des Landes herausgegebene Schulstatistik ist teilweise ein Auszug aus den Bezirksberichten.

wicklung; Bülow, Zur Geschichte des pommerschen Schulwesens im 16. Jahrhundert (1880); Frey, Schulen im heutigen Westfalen vor dem 14. Jahrhundert (1894); Lange, Das Volksschulwesen in der Provinz Posen; Hagen, Das Volksschulwesen in Oberfranken (1874); Lindenkohl, Über das Volksschul- und Unterrichtswesen in Sizilien (1857); Thrämer, Das Erziehungs- und Unterrichtswesen in den russischen Ostseeprovinzen (1850); Goldberg, Das Landschulwesen auf den Zittauer Dörfern bis 1811 (1894).

5. **Bericht über die Schulverhältnisse eines ganzen Landes.** Selbst über die Schul- und Unterrichtsverhältnisse ganzer Länder erscheinen ab und zu Rechenschaftsberichte. Die oberste Schulbehörde will meist durch zahlenmäfsige, tabellarische Angaben die Zustände und Veränderungen auf schulischem Gebiete feststellen, damit die Bewährtheit und den Erfolg neuer schulgesetzlicher Bestimmungen und Einrichtungen beleuchten und wohl auch den Fortschritt des Schulwesens anderen Staaten gegenüber darlegen, im anderen Falle Hemmnisse und Schäden hervorheben und Mittel zur Beseitigung von Übelständen vorschlagen und dabei ihre grundsätzlichen Anschauungen über die fernere Entwicklung des äufseren und inneren Schulwesens kundgeben. So erschienen, um wenigstens einige Beispiele herauszugreifen; »Das gesamte niedere Schulwesen im preufsischen Staate im Jahre 1896«, »Das niedere Schulwesen Preufsens in statistischer Beleuchtung« (1893), »Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädagogischen Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz« (1898), im Auftrage der königlichen Ministerien nach der Erhebung am 1. Dezember 1904 der »Fünfte Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreiche Sachsen«, »Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz« 1890 (bearb. und mit Bundesunterstützung herausgegeben von Grobe); »Schweizerische Schulstatistik 1894/95« (bearbeitet im Auftrage des schweizerischen Departements des Innern in Bern); Bericht des königlich ungarischen Ministeriums über die Zustände des öffentlichen Unterrichts 1870/71 (1873).

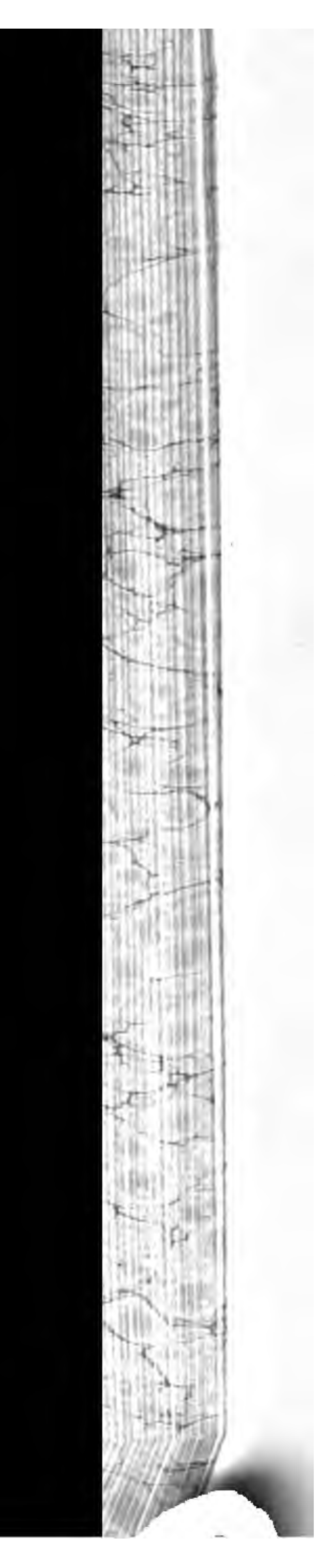
Aufser den amtlichen Berichten übers

gesamte Unterrichts-
ganzen Landes ersch
fassende Arbeiten aus
z. B. sind erschienen
»Das gesamte Unterr
reiche Sachsen«; I
Kirchenrat Dr. Gilbe
knappe und übersic
den Stand des öff
im Königreich Sachse
»Das Schulwesen de
in den Zeiten des
»Schulwesen des
(Abdr. aus National
schichte des Hambu
(von Rüdiger), 18
Schulen in Bayern« (
Bolljahn »Japanisch
Entwicklung und sei
1897 von Boroian
Rumänien«; 1841
der Fortschritte un
öffentlichen Unterric
Krusenstern; 1863 v
jetzige Zustand des
in Italien«; 1848 vo
richtswesen in Fra
Grundscheid, »Das S
1894 von Wallichs,
wärtigen Stand des
schen Schulwesens«;
»Das schwedische U
von Petersilie, »Das
wesen im Deutsche
übrigen europäische
ungarische Unterrich
1878, 1881—1883,
amtlichen Quellen.«
gogischen Centralb
Stiftung) zu Leipzig
Menge solcher Arb
vorliegende Handbu
die die historische E
wesens und dazu U
statistiken von ga
vergl. Amerikanisch
S. 103); Belgisches
451); Bulgarisches
usw. usw. Endlich
Abhandlungen in R
erziehung« (Dänisc
»Nationale Erzieh
»Japanisches Bildun
Erziehung in Rumä



ziehung in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika«) verwiesen.

Grofs ist auch die Zahl der Werke, die die Geschichte und den heutigen Stand einzelner Schulkategorien, einzelner Unterrichtsfächer und schulischer Einrichtungen, also gewisse Seiten des Bildungswesens ganzer Staaten zum Gegenstande haben. Nur folgende Monographien seien genannt: Alexi, Das höhere Unterrichtswesen in Preufsen (1877); Keller, Geschichte des preufsischen Volksschulwesens (1873); Steigebaur, Das Volksschulwesen in den preufsischen Staaten (1834); Rehbaum, Historische Entwicklung des preufsischen Volksschulwesens (1876); Tews, Entwicklung des preufsischen Volksschulwesens (1886—1896); Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen (1864); Thilo, Preufsisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik (1867); Elterich, Die geschichtliche Entwicklung der sächsischen Seminare (1887); »Das Volksschulwesen« in Sachsen von 1873—1898 (S. 268—279 des Werkes: »Sachsen unter König Albert«), »Die Seminare Sachsens von 1873—1898« (ebenda S. 280—283), »Höhere Schulen Sachsens von 1873—1898« (a. a. O. S. 284—288); Kühn, »Die Entwicklung des sächsischen Volksschulwesens in den letzten 25 Jahren« (Wissenschaftl. Beilage der Leipziger Zeitung 1899 Nr. 129 u. 130); Pfalz, »Entwicklung der sächsischen Realschule in den letzten 25 Jahren« (1898), Spitzenklöppelschulen des Erzgebirges (1880); Welcke, »Das Fabrikschulwesen im Königreich Sachsen« (1885); Denzel, Über den Zustand des Volksschulwesens im protestantischen Württemberg (1818); Kaiser, Geschichte des Volksschulwesens in Württemberg (1897), Entstehung und Entwicklung des gewerblichen Fortbildungsschulwesens und Frauenarbeitsschulwesens in Württemberg (1889); Drbal, Die Volksschule in Österreich (1872), Egger-Möllwald, Österreichs Volks- und Mittelschulwesen von 1867—1877 (1878); Frantz, Österreichs Gymnasien (1898); Waneck, Das Realschulwesen Mährens 1848—1888 (1899); Wilhelm, Das österreichische Volks- und Mittelschulwesen seit 1812 (1874); Schwicker, Die ungarischen Gymnasien (1881); Schlegel, Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten (1873), Elementar- und Mittelschulen in den Niederlanden (1873); Horn, Über Hollands Volksschulwesen (1877); Schimoda, Mädchenerziehung in Japan (1901); Hoffmann, Erziehung des weiblichen Geschlechts in Indien und anderen Heidenländern (1853); Fell, Ursprung und Entwicklung des höheren Schulwesens bei den Muhamedanern (1883); Sarg, Die Piaristenschulen im ehemaligen Polen (1864); Murthe, Zur Geschichte der russischen Gymnasien (1865); Schmidt, Das höhere Mädchenschulwesen Rufslands (1855); Gerhardt, Über die gegenwärtige Gestaltung des höheren Schulwesens in Frankreich (1896); Jolly, Die französische Volksschule unter der dritten Republik (1884); Pauli, Über das Realschulwesen in Frankreich (1874); Pfohl, Die höheren Handelsschulen in Frankreich (1901); Rosbund, Von den höheren Schulen in Frankreich (1899); Schäfer, Die Lehrerbildung in Frankreich während der grofsen Revolution (1898); Schröder, Volksschulwesen in Frankreich (1895); Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich (1886); Müller, Die höheren Schulen Englands (1884); Russel, Die Volksschulen in England und Amerika (1895); Unterberger, Die Entwicklung des englischen Volksschulwesens seit 1870 (1896); Roese, Das Schulwesen Schwedens (1890); Volksunterrichtswesen in Schweden (1873); Lange, Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland (1893); Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert (1873); Geschichte des Anhalter Seminarwesens bis 1878 (1879); Das Badische Volksschulwesen (1861); Ehrlich, Die badischen Mittelschulen in den Jahren 1869—1886 (1886); Böhm, Das bayrische Volksschulwesen (1874); Ziegler, Die Mädchenhochschulen in Amerika (1891); Dürre, Geschichte der Gelehrtenschulen zu Braunschweig (1861); Denkschrift über die Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen und der gewerblichen Kochschulen in Preufsen während der Jahre 1891—1895; Denkschrift über die Entwicklung und den Stand der ländlichen Fortbildungsschulen in Preufsen im Jahre 1896/97; Dorfeld, Zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland (1848); Hanns, Zur Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts im 17. Jahr-



hundert (1881); Müller, Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts bis zum 16. Jahrhundert (1882); Nebel, Der evangelische Religionsunterricht auf den höheren Schulen des jetzigen Königreichs Sachsen im 16. Jahrhundert (1898); Rifsmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland (1882); Schöne, Geschichtliche Entwicklung des geographischen Unterrichts in den sächsischen Volksschulen (1901); Starke, Geschichte des mathematischen Unterrichts in den höheren Lehranstalten Sachsens von 1700—1800 (1898); Zopf, Der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht auf preufsischen Gymnasien (1887); Hergt, Zur Geschichte des deutschen Unterrichts an den humanistischen Gymnasien in Bayern (1900); Prantl, Geschichte der Logik im Abendlande (1870); Stand des Handfert Deutschland (1900); unterricht im Auslan (1892); Heyn, Da Österreich (1891); B unterricht in englische Fischer, Der naturw richt in England (190 Unterricht in amerika Der gewerbliche tec Lehranstalten der nor (1895).

Literatur: Rein München. Jahresb. d. I zu Jena. — Hartmann, A — Schulberichte von v

Annaberg i. S.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langens

